



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

FACOLTÀ DI PSICOLOGIA

**DOTTORATO DI RICERCA IN PSICOLOGIA PER LA RICERCA SOCIALE,
COGNITIVA E CLINICA
XXI CICLO**

**COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI E STRESS DEGLI INSEGNANTI
NELLE ORGANIZZAZIONI EDUCATIVE: UNA RICERCA INTERNAZIONALE**

Tutor . Prof. Stefano Castelli

Tesi di dottorato di
Loredana Addimando

Anno Accademico 2008-2009

INDICE

INTRODUZIONE	6
1. NATURA E CONTESTI DELLO STRESS DEGLI INSEGNANTI	11
1.1 INTRODUZIONE	11
1.2 DEFINIZIONI DI STRESS	12
1.3 LO STRESS LAVORATIVO	21
1.4 LO STRESS DEGLI INSEGNANTI: STUDI E RICERCHE	27
1.5 CONCLUSIONI	32
2. NATURA E CONTESTI DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI	36
2.1 INTRODUZIONE	36
2.2 LA RELAZIONE INSEGNANTE – “STUDENTE DIFFICILE”	37
2.3 LA RELAZIONE INSEGNANTE DI SOSTEGNO – STUDENTE	44
2.4 LE PERCEZIONI DEGLI INSEGNANTI SULLE CAUSE DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI	46
2.5 LA RELAZIONE TRA CARATTERISTICHE DELL’INSEGNANTE E VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI CON PROBLEMI EMOTIVI E COMPORTAMENTALI	53
2.6 STRATEGIE DI GESTIONE DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI	58
2.7 CONCLUSIONI	60
3. LE DOMANDE DI RICERCA	63
3.1 INTRODUZIONE	63
3.2 LE DOMANDE DI RICERCA SUL CAMPIONE INTERNAZIONALE	64
3.3 LE DOMANDE DI RICERCA SUL CAMPIONE ITALIANO	64
3.4 CONCLUSIONI	67
4. IL CAMPIONE	69
4.1 INTRODUZIONE	69
4.2 GESTIONE DELLA BASE DATI NAZIONALE	70
4.3 GESTIONE DELLA BASE DATI INTERNAZIONALE	71
4.4 IL CAMPIONE INTERNAZIONALE	72
4.5 IL CAMPIONE ITALIANO	80

4.6	CONCLUSIONI	88
5.	LO STRUMENTO	90
5.1	INTRODUZIONE	90
5.2	STORIA DEL PROGETTO DI RICERCA	93
5.3	TRADUZIONE E ADATTAMENTO CULTURALE DELLO STRUMENTO	97
5.4	IL CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE	99
5.4.1	RILEVARE I COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI E LO STRESS DEGLI INSEGNANTI	102
5.4.2	RILEVARE LA SODDISFAZIONE LAVORATIVA	105
5.4.3	RILEVARE LA SOFFERENZA PSICOLOGICA	107
5.5	RIASSUNTO	110
6.	LE METODOLOGIE DI ANALISI	111
6.1	INTRODUZIONE	111
6.2	METODOLOGIE DI RICERCA CROSS CULTURALE	111
6.2.1	QUALITÀ E AFFIDABILITÀ DEI DISEGNI SURVEY	114
6.3	METODI QUANTITATIVI	116
6.3.1	L'ANALISI DELLA VARIANZA	116
6.3.2	L'ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA (EFA)	118
6.3.3	L'ANALISI FATTORIALE CONFERMATIVA (CFA)	121
6.4	METODI QUALITATIVI	123
6.4.1	L'ANALISI DEI DATI TESTUALI	123
6.4.2	LA PREPARAZIONE DEL CORPUS: LEMMATIZZAZIONE, NORMALIZZAZIONE, DISAMBIGUAZIONE, SINONIMIZZAZIONE E CREAZIONE DEL DIZIONARIO SPECIFICO	125
6.4.3	IL TRATTAMENTO DEI CORPORA DELLE PRIME DUE DOMANDE APERTE DEL CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE	127
6.4.4	LE TECNICHE DI ANALISI COMPUTER-ASSISTITA: L'ASSOCIAZIONE DI PAROLE	131
6.4.5	L'ANALISI DELLE CORRISPONDENZE LESSICALI (ACL)	134
6.5	CONCLUSIONI	139

7.	RISULTATI	141
7.1	RISULTATI - PARTE PRIMA: LE PROPRIETÀ PSICOMETRICHE DEL CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE	141
7.1.1	INTRODUZIONE	141
7.1.2	LA STRUTTURA FATTORIALE DEL CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE NEL CAMPIONE ITALIANO	143
7.1.3	L'ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA (AFE) DEL CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE	145
7.1.4	L'ANALISI FATTORIALE CONFERMATIVA (CFA) DEL CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE	148
7.1.5	L'AFFIDABILITÀ DELLA SCALE DI FREQUENZA E STRESS DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI	150
7.1.6	LE ALTRE MISURE DI STRESS DEL CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE	154
7.1.7	LA COSTRUZIONE DI UNA NUOVA MISURA DI STRESS: UN ADATTAMENTO DELL'INDEX OF TEACHING STRESS	157
7.1.8	LE ALTRE MISURE DEL CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE: L'ADATTAMENTO DEL CASE-IMS E LA VERSIONE ITALIANA DEL GHQ	159
7.1.9	CONCLUSIONI	160
7.2	RISULTATI – PARTE SECONDA: LE ANALISI QUANTITATIVE	162
7.2.1	INTRODUZIONE	162
7.2.2	IL QUADRO DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI NELLE NAZIONI INTERVISTATE	164
7.2.3	LE MISURE GENERALI DI STRESS NELLA PROFESSIONE, SODDISFAZIONE LAVORATIVA E SOFFERENZA PSICOLOGICA: LA PROSPETTIVA CROSS NAZIONALE	171
7.2.4	CONCLUSIONI SULLO STUDIO COMPARATIVO	177
7.2.5	IL QUADRO DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI NEL CAMPIONE ITALIANO	179
7.2.6	L'ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA (EFA) DI SECONDO ORDINE	180
7.2.7	CONFRONTI TRA GRUPPI DI INSEGNANTI ITALIANI	185
7.2.8	CONCLUSIONI SUI CONFRONTI TRA GRUPPI	196
7.3	RISULTATI - PARTE TERZA: LE ANALISI QUALITATIVE	198
7.3.1	L'ANALISI DELLE DOMANDE APERTE	198

7.3.2	RISULTATI DELL'ANALISI DELLA DOMANDA 1: "DESCRIVI IL COMPORTAMENTO PIÙ PROBLEMATICO PER TE"	200
7.3.3	IL CONTEGGIO DEGLI AGGETTIVI	200
7.3.4	L'ASSOCIAZIONI DI PAROLE	203
7.3.5	ANALISI DELLE CORRISPONDENZE LESSICALI (ACL) SULLA PRIMA DOMANDA	206
7.3.6	CONCLUSIONI SULLA PRIMA DOMANDA APERTA DEL CSSQ	214
7.3.7	RISULTATI DELLA DOMANDA 2: "PERCHÉ QUESTO COMPORTAMENTO È IL PIÙ PROBLEMATICO PER TE?"	216
7.3.8	IL CONTEGGIO DEI VERBI	216
7.3.9	ANALISI DELLE CORRISPONDENZE LESSICALI (ACL) SULLA SECONDA DOMANDA	217
7.3.10	CONCLUSIONI SULLA SECONDA DOMANDA APERTA DEL CSSQ	224
8.	DISCUSSIONE	226
	BIBLIOGRAFIA	231

INTRODUZIONE

La parola stress è ormai da anni entrata a far parte di quell'insieme di termini che connotano la società contemporanea. I significati connessi a questa parola vengono declinati in molteplici interpretazioni legate ai gruppi sociali che l'adottano.

Una caratteristica comune ai diversi gruppi sociali è che tutti pensiamo di conoscerne perfettamente il significato e tutti riteniamo di usare questa parola attribuendone un significato univoco e condiviso. In realtà i significati che questa parola può assumere sono tanti quanti le persone che la usano e le diverse declinazioni dello stress possono variare al variare dei contesti nei quali queste declinazioni si manifestano.

Nel senso comune la parola stress viene di solito associata a fenomeni che sono in qualche modo negativi per la persona, un individuo "stressato" è di fatto qualcuno che sperimenta un disagio. Lo stress viene quindi generalmente associato ad una condizione soggettiva ed individuale.

La parola stress nel linguaggio quotidiano viene inoltre contemporaneamente riferita a molteplici stati di disagio psicologico e fisico (spesso di natura psicosomatica) e alle più diverse situazioni che si configurano nei contesti di vita reale (sovraccarico lavorativo, disoccupazione, precarietà) rappresentando al tempo stesso la causa e l'effetto del disagio.

Nell'immaginario collettivo il senso della parola stress dunque non è sempre chiaro. In particolare non è chiaro se sia un fenomeno del mondo esterno, una condizione permanente o transitoria che appartiene al mondo interno dell'individuo, una caratteristica di determinate situazioni, una causa di alcuni eventi o l'effetto di questi.

La letteratura scientifica studia il fenomeno a partire da almeno tre aspetti differenti: lo stress come *effetto* di stimoli provenienti dall'ambiente fisico e sociale in cui la persona vive,

lo stress come *costo* pagato dall'individuo che reagisce a eventi negativi oppure lo stress come risultante del *processo di adattamento* continuo tra l'uomo e il suo ambiente.

In altre parole con la parola stress possono essere connotati sia gli eventi negativi (gli stimoli) che provocano reazioni di disagio, sia la relazione tra diversi tipi di eventi e individuo, sia l'effetto fisico e psicologico provocato da questo disagio.

La mancata indicazione di un significato specifico ed univoco del termine stress è probabilmente un segnale di quanto il concetto stesso sia complesso e multidimensionale.

Questa complessità ha indotto in passato alcuni studiosi a dichiarare l'assoluta inutilità del termine nelle scienze sociali (Engel, 1985). È pur vero che la psicologia, intesa come scienza del comportamento umano o nel suo significato etimologico come scienza dell'anima, non può semplicemente limitarsi ad ignorare i termini che non riesce (o fatica) ad operationalizzare.

Lo stesso Lazarus (1966), professore emerito all'Università di Berkeley e considerato uno dei massimi esperti di emozione e stress in relazione ai fattori cognitivi, nota che:

"It seems wise to use "stress" as a generic term for the whole area of problems that includes the stimuli producing stress reactions, the reactions themselves and the various intervening processes... As used here it will be nothing more than a general label like motivation or cognition. It defines a large, complex, amorphous, interdisciplinary area of interest and study" (p.27).

Nella cornice teorica degli approcci scientifici tradizionali (Lazarus, 2000) interessati prevalentemente all'analisi e alla scomposizione dei fenomeni nelle parti che li compongono forse è vero che la parola stress può per certi versi risultare fuorviante e per questo quindi poco utile ma il concetto di stress, così come altri costrutti multidimensionali utilizzati dalle scienze sociali, proprio grazie alla loro natura complessa, circolare e retroazionata costituiscono una chiave di lettura privilegiata nello studio dei fenomeni da una prospettiva psicosociale.

In alcuni casi è necessario infatti insistere nel tentativo di comprendere un fenomeno attraverso un approccio olistico che possa dar conto delle reciproche interazioni tra gli elementi piuttosto che utilizzare un approccio analitico che nella scomposizione del fenomeno corre il rischio di perdere la visione dell'intero.

A questo proposito restano vive nel ricordo di chi scrive le parole del professore di Metodologia della ricerca sociale (diventato negli anni successivi un mentore per la scrivente) che ricordava a noi studenti di psicologia: "l'analisi e la sintesi sono processi di pensiero importanti in psicologia ma non sufficienti nello studio dei fenomeni sociali

complessi. Se vogliamo analizzare un gatto possiamo anche decidere di scomporlo nelle sue parti al fine di osservarlo analiticamente ma non possiamo pensare che basti ricomporlo per ottenere nuovamente il gatto”.

Il presente lavoro prende in esame lo stress generato negli ambienti di lavoro. Lo stress lavoro-correlato si riferisce all’impatto dei compiti affrontati dagli individui durante l’esercizio di incarichi, ruoli e responsabilità professionali sulla sfera del proprio benessere psico-fisico (Lazarus & Folkman, 1984).

Con in mente queste premesse il presente lavoro tenta di studiare il fenomeno “stress degli insegnanti” nelle relazioni scolastiche, prevalentemente a partire dalle relazioni instaurate con gli studenti con problemi emotivi, comportamentali e di apprendimento.

In particolare, cogliendo l’occasione di lavorare con un gruppo di ricerca internazionale composto da ricercatori provenienti da sette differenti nazioni, lo studio presenta le fasi di sviluppo e applicazione di un nuovo strumento di indagine per l’analisi dello stress degli insegnanti nelle organizzazioni educative.

Il *Challenging Standard Student Questionnaire* (CSSQ) è stato utilizzato in differenti contesti cross nazionali al fine di valutare le percezioni di stress degli insegnanti in relazione alla gestione dei comportamenti degli studenti, dei colleghi e della dirigenza scolastica con l’intento di sviluppare uno strumento valido ed affidabile in grado di dare conto delle diverse possibili fonti di stress correlate alla professione docente.

Le riflessioni operate nella prima parte del lavoro, dedicata alla revisione della letteratura sullo stress e sui comportamenti degli studenti “difficili”, forniscono il quadro teorico che ispira lo studio. La seconda parte del lavoro è dedicata alla presentazione del progetto di ricerca nella sua evoluzione storica e a dar conto dello sviluppo e dell’applicazione del CSSQ. L’ultima parte presenta i risultati ottenuti nell’indagine e propone futuri sviluppi delle linee di ricerca intraprese.

Nello specifico il lavoro di ricerca propone nel primo capitolo una revisione sintetica della letteratura sullo stress prendendo in esame diversi modelli proposti dagli studiosi nell’analisi degli antecedenti e conseguenti del fenomeno. Il capitolo prosegue con un approfondimento teorico dello stress nei contesti lavorativi ed in particolare nelle organizzazioni scolastiche e termina con alcune riflessioni finalizzate alla definizione dello stress degli insegnanti in relazione ai comportamenti degli studenti.

Il secondo capitolo è dedicato all’esplorazione della letteratura scientifica sulla relazione studente-insegnante ed in particolare focalizza l’attenzione sulla definizione dello “studente difficile”. Partendo dal concetto di compatibilità studente-insegnante (Chess & Thomas, 1984a; Greene, 1995; 1996) e attraverso un approccio sistemico (Brophy e Good, 1986;

Zeichner, 2009) al tema, lo scopo del secondo capitolo sarà quello di studiare relazione insegnante-studente in termini di credenze e attribuzioni causali dell'insegnante in riferimento a determinati comportamenti dello studente. Inoltre dopo una breve riflessione su alcune relazioni "particolari" tra studenti e insegnanti (ad esempio la relazione studente – insegnante di sostegno), la seconda parte del capitolo sarà dedicata alla valutazione di alcune caratteristiche dell'insegnante nel tentativo di comprendere la natura delle relazioni insegnante - "studente difficile".

Il terzo capitolo presenta il paradigma teorico entro il quale si colloca lo studio e le domande di ricerca che hanno animato il lavoro. In particolare, la riflessione teorica sulla qualità delle ricerche survey cross nazionali, condotta nella prima parte del capitolo, sarà utile all'individuazione di un approccio di indagine comparativo in grado di essere sufficientemente cauto nell'esplorazione di unità di analisi estremamente eterogenee quali sono i diversi sistemi scolastici in esame. La principale razionale sottostante all'applicazione dell'approccio scelto è da ricercare nell'idea che le caratteristiche peculiari del sistema variano con il sistema stesso contribuendo così a definire le modalità con cui esso appare agli occhi del ricercatore. L'ultima parte del capitolo è invece dedicata alla presentazione delle domande di ricerca che hanno guidato l'esplorazione del contesto italiano.

Il quarto capitolo è dedicato alla presentazione dei campioni sovranazionali oggetto d'indagine. Nel capitolo verrà presentata una descrizione generale dei processi di raccolta delle informazioni e preparazione delle basi di dati che hanno impegnato i ricercatori delle sette diverse Nazioni partecipanti e che ha prodotto la raccolta di circa 3.500 protocolli. La seconda parte del capitolo sarà invece dedicata alla descrizione delle caratteristiche salienti dei diversi sottogruppi nazionali in modo da offrire una visione d'insieme del campione complessivo. Il capitolo si conclude con un quadro riassuntivo delle variabili considerate e del profilo socio demografico degli insegnanti intervistati e dei loro contesti lavorativi.

Il quinto capitolo è rivolto alla presentazione dello strumento di indagine, il *Challenging Standard Student Questionnaire* (CSSQ). Dopo una breve introduzione sui processi di costruzione e adattamento culturale del questionario ampio spazio sarà dato alla storia del progetto di ricerca e alle finalità che hanno animato le fasi della ricerca. Il capitolo discute le principali considerazioni di ordine teorico e metodologico che hanno permesso di realizzare il CSSQ. In sintesi, la procedura per la creazione del CSSQ ha previsto l'adozione di strumenti precedentemente validati in letteratura e la costruzione di nuove misure. Lo strumento di nuova formulazione è stato successivamente tradotto in inglese, russo, olandese, italiano e cinese e applicato ai diversi contesti culturali. Infine, il capitolo si conclude con la presentazione delle principali misure che costituiscono il questionario.

Il sesto capitolo descrive le principali metodologie utilizzate nell'analisi del dataset nazionale e cross nazionale del lavoro di ricerca.

Infine il capitolo settimo e ottavo sono dedicati alla presentazione e alla discussione dei risultati ottenuti dall'applicazione del CSSQ.

Nella prima parte del capitolo sette, verranno presentate le proprietà psicometriche e le analisi di affidabilità e validità dello strumento utilizzato. Nella seconda parte del capitolo verranno presentate le analisi operate sul campione internazionale e su quello italiano, al fine di comprendere come si configurano i diversi assetti scolastici, come vengono valutati dagli insegnanti intervistati i comportamenti degli studenti e quali differenze possono essere rintracciate nelle valutazioni circa la soddisfazione lavorativa, i livelli generali di stress e il grado di disagio psicologico manifestato dai soggetti. L'ultima parte è dedicata alla presentazione dei risultati delle analisi operate su alcune domande aperte presenti nel CSSQ.

Infine il capitolo otto discute i principali risultati ottenuti, analizzando anche i limiti dello studio e propone possibili prospettive future di intervento nello studio dei comportamenti difficili degli studenti e dello stress nella professione docente.

CAPITOLO 1

NATURA E CONTESTI DELLO STRESS DEGLI INSEGNANTI

1.1 INTRODUZIONE

Lo stress è uno dei temi della ricerca psicosociale che ha generato maggiore interesse da parte tanto degli studiosi quanto dei non addetti ai lavori (Cesa-Bianchi, 2006).

Il linguaggio quotidiano è spesso costellato di termini che richiamano direttamente o indirettamente situazioni che hanno a che fare con lo stress. Frasi come “sono stressato”, “è arrivato lo stress da spese natalizie” o ancora “stress, cibi grassi e poco movimento aumentano i rischi per la salute” sono entrate a far parte del lessico odierno.

Anche la carta stampata fa uso frequente di espressioni che rimandano al fenomeno stress: *Il Mattino* qualche tempo fa titolava: “Sindrome da ferie ovvero vincere lo stress da vacanza” (*Il Mattino*, 09 Luglio 2007), sulla *Gazzetta di Parma* il 24 agosto 2009 si leggeva: “Le 5 regole per lo stress da rientro”, il *Sole 24 ore* nei primi giorni del 2009 diceva: “Combattere lo stress da shopping natalizio” (*Il sole 24 ore*, 02 Gennaio, 2009).

Dal punto di vista giuridico lo stress trova una sua recente collocazione, la Corte di Cassazione (3970/99) delibera che è da considerarsi “infortunio sul posto di lavoro” il danno ricevuto a seguito di incidente causato da una situazione stressante patita dal lavoratore.

Accantonando l'aspetto sensazionalistico del fenomeno va sottolineato che la consapevolezza che lo stress occupazionale abbia ricadute importanti sul benessere del lavoratore è oggi sempre più diffusa.

Il presente capitolo affronta la “questione stress” da un punto di vista definitorio, concentrandosi sullo stress occupazionale e in particolare sullo stress nella professione docente.

Attraverso un rapido excursus dei paradigmi teorici che nel corso del tempo si sono occupati del fenomeno stress si cercherà di individuare una definizione operativa in grado di dare conto dell'enorme mole di considerazioni operate sull'argomento.

Dal punto di vista della psicologia del lavoro, la gran parte delle mansioni lavorative può essere descritta come l'insieme delle interazioni tra l'uomo e l'oggetto del suo lavoro (sia esso un macchinario, un registro contabile, un cliente) (De Montmollin, 1976).

Il lavoratore riceve una serie di compiti-informazioni e rinvia azioni-informazioni di risposta, in questo modo si crea un dialogo complesso e dinamico che si svolge all'interno di una determinata unità temporale. Lo stress occupazionale può quindi essere concepito come una conseguenza dei sistemi dialogici che di volta in volta il lavoratore instaura con i propri interlocutori (nel nostro caso con gli studenti, i genitori, i colleghi, la dirigenza e in una visione più ampia con l'intero sistema entro cui svolge le proprie mansioni).

Nel presente capitolo verrà quindi concentrata l'attenzione sullo stress all'interno delle organizzazioni scolastiche ed in particolare sullo stress derivante dalla gestione della classe.

1.2 DEFINIZIONI DI STRESS

La copiosa quantità di ricerche sull'argomento è contemporaneamente accompagnata da scarso accordo su una definizione univoca di stress (Kahn & Byosiére, 1992), gli studiosi generalmente parlano di stress in termini di risposta alla percezione di domanda posta dall'ambiente (Bartlett, 1998). Il termine sembra avere origine dal latino *strictus* che significa stretto, angusto, serrato (Cox, 1978).

Molte discipline si sono occupate di stress e risulta difficile trovare una sintesi delle evidenze emerse in ambiti così diversi come la biologia, la psicologia, la sociologia, l'epidemiologia (Buunk, de Jonge, Ybema & de Wolff, 1988). Come sottolinea Levi (1998) fin dalla prima volta che questo termine è stato introdotto ha generato confusione e disaccordo tra gli studiosi.

Cannon, fisiologo noto per l'introduzione del moderno concetto di omeostasi, 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 sull'organismo umano (Hobfoll, 1989). Con il concetto di "reazione di emergenza" dell'organismo, preparatoria all'attacco o alla fuga, aprì la strada alla ricerca sullo stress.

In generale, possiamo far risalire la prima teorizzazione del concetto di "stress" al premio Nobel per la medicina Hans Selye (1964), lo studioso per la prima volta utilizzò il termine per descrivere un set di risposte psicofisiologiche messe in atto dall'individuo in risposta a condizioni ambientali avverse.

In origine Selye (1934) si riferisce alla sindrome del *just being sick* , successivamente nota come *General Adaptation Syndrome* (GAS), per riferirsi alle conseguenze prodotte da diversi stimoli “nocivi” in risposta alle pressioni provenienti dall’ambiente esterno che portano i soggetti a reazioni ipotalamiche e adrenocorticali in grado di influenzare la funzione immunitaria (Selye, 1936).

Solo successivamente, nel 1946, l’autore introduce il concetto di “stress” come risposta fisiologica conseguente alla GAS. Successivamente l’autore definirà tale effetto come una risposta *non-specifica* del corpo ad una qualche richiesta proveniente dall’ambiente esterno (Selye, 1964) .

Tale terminologia è stata poi ampiamente adottata anche dalle scienze sociali (Code & Langan-Fox, 2001; Maslach, 1998; Quick, Nelson, Quick & Orman, 2001).

Il termine stress inteso in questo senso può però essere applicato ad una grande varietà di stimoli anche molto diversi tra loro che ostacolano una definizione univoca del fenomeno; inoltre gli autori che si sono occupati di questo argomento hanno finito per fare riferimento ad una serie di fenomeni piuttosto diversi, che sarebbe utile definire con terminologie più specifiche, riferite alle aree delle emozioni (rabbia, paura) o delle patologie mentali (nevrosi, depressione, disturbo post traumatico) (Cesa-Bianchi, 2006).

A questo proposito potrebbe essere più proficuo utilizzare il termine “strain” che si riferisce al risultato prodotto da una forza esercitata su un solido e non alla forza in sé. In questo senso lo “strain” è la manifestazione reale della deformazione del materiale sotto stress (Edwards & Rothbard, 1999).

È indubitabile che nella ricerca sullo stress gli studiosi abbiano incontrato una certa difficoltà nel distinguere con chiarezza tra variabili indipendenti, dipendenti e intervenienti (Cooper, 1998).

Le discipline che si sono occupate dell’argomento adottano differenti paradigmi e prospettive metodologiche che producono differenti concetti di stress da cui è difficile sviluppare una teoria organica e coerente (Cummings & Cooper, 1998).

Edwards (1998) ad esempio usa il termine *stress* per indicare le forze operanti esterne all’organismo e il termine *strain* per denotare il risultato della reazione dell’individuo mentre altri studi (Smit & Schabracq, 1998; Wiholm, Arentz & Berg, 2000), utilizzandoli come sinonimi, non definiscono chiaramente come usare questa terminologia.

Molti hanno semplicemente usato il termine stress come una “parola contenitore” all’interno della quale far confluire l’intero processo di influenze provenienti dall’ambiente in termini di valutazioni, stime, reazioni ed effetti (Deary, Blenkin, Agius, Endler, Zeally & Wood, 1996).

Gli autori che si sono occupati delle teorie sullo stress da un punto di vista storico (Jovanovic, Lazaridis & Stefanovic, 2006) hanno diviso gli approcci esistenti in tre gruppi differenti:

- 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;
- 3) *approcci di tipo psicologico*, che analizzano l'interazione tra individuo ed ambiente.

L'*approccio fisiologico* di Selye (1956) è utile per identificare anche gli agenti interni ed esterni in grado di provocare reazioni nell'organismo umano. L'autore usa il termine *stressor* per descrivere quelle forze o influenze esterne all'organismo che agiscono sull'individuo e usa il termine *stress* per descrivere il risultato di questa azione. Gli *stressor* inoltre possono essere di natura differente (come ad esempio alta-bassa temperatura ambientale, eccessivo esercizio fisico, agenti chimici, biologici ed infine fattori di tipo psicologico) e tutti allo stesso modo provocano risposte simili nell'organismo.

In realtà questa prospettiva è stata criticata, proprio per l'assenza di variabilità intrasoggettiva 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 dei particolari contesti in cui sono immerse (Moos, 1984) e anche le stesse concentrazioni di epinefrina, norepinefrina e cortisolo nell'organismo differiscono significativamente sulla base dei diversi livelli di stress sperimentati (Lundeberg & Frankenhaeuser, 1980).

L'*approccio ambientale* alla definizione del concetto di stress può essere rintracciato nel tentativo di definire il fenomeno a partire dall'identificazione della natura degli stimoli che sollecitano le risposte dell'organismo.

Tra i primi a introdurre questa prospettiva, Caplan e Harrison (1993) propongono una visione dell'esperienza di stress centrata sull'aspetto psicologico piuttosto che in termini fisiologici. In questa prospettiva gli eventi possono essere considerati stressanti se e quando inducono una *reazione di stress*. In altre parole lo stress è soltanto ciò che proviene dall'esperienza e passando attraverso gli occhi dell'individuo si ripercuote sui suoi processi interni (Hobfoll, 1989).

Coerentemente con questo approccio Elliot e Eisdorfer (1982) si focalizzano sulle cause dello stress proponendo una tassonomia di stimoli stressanti.

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 esame medico;
- 2) *sequenziali*, come il processo per un divorzio, la perdita del lavoro ecc..;
- 3) *cronici intermittenti*, ad esempio una terapia riabilitativa o riunioni difficili sul posto di lavoro;
- 4) *cronici continuativi*, come una lunga malattia, relazioni difficili e violente con il partner.

Il principale limite di questo tipo di approcci consiste nella mancanza di accordo circa il cosa debba essere veramente considerato stress, il rischio in questo caso 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).

Negli *approcci ambientali* il punto di vista alternativo 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 esclusivamente fisiologico viene superato grazie all'adozione di categorie mentali di tipo psicologico, in questo modo 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 che certi eventi sono effettivamente stressanti quando il soggetto entra in uno stato di attivazione e li percepisce come una minaccia alla salute fisica o al benessere psicologico, differenziando quindi tra *minacce fisiche* e *minacce all'Io*.

Sebbene individui (anche con personalità e vissuti differenti) rispondano in maniera uniforme al primo tipo di minaccia, nel secondo caso le risposte individuali sono modulate dal mondo interno delle persone. L'autore nota ad esempio che individui che mostrano tratti di personalità caratterizzati da alti livelli di ansietà tendono a reagire in modo molto più intenso alle richieste provenienti dall'ambiente di persone che mostrano livelli di ansietà bassa (Spielberger, 1991).

Anche questa prospettiva è stata oggetto di critiche, soprattutto per la necessità di utilizzare costrutti di difficile operazionalizzazione come "stato di attivazione" e "tratto di personalità" per spiegare il fenomeno in questione.

Infine, tra gli *approcci di tipo psicologico* troviamo gli studi sui modelli transazionali e i meccanismi di omeostasi che regolano pressioni ambientali e risposte individuali; afferiscono a questa prospettiva i modelli interazionali di adattamento persona - ambiente (Caplan & Harrison, 1993).

In questo contesto uno dei modelli più conosciuti 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) propone un approccio di tipo psicologico in cui l'impatto degli *stressor* esterni è mediato dalla capacità dell'individuo di valutare quanto un determinato evento sia stressogeno (*primary appraisal*) in relazione alle risorse necessarie che l'individuo deve investire per gestire tale evento (*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. In questo senso l'esperienza di stress è un "punto di vista individuale", stimoli diversi possono condurre alla stessa esperienza di stress e viceversa stimoli uguali possono condurre a diverse esperienze di stress.

Nello stesso alveo si colloca anche il lavoro di McGrath (1970) che definisce lo stress come *"a substantial unbalance between environmental demand and the response capability of the focal system"* (p.17). L'idea di fondo è che lo stress abbia a che fare con le percezioni dell'intensità delle richieste che provengono dall'ambiente e con quanto l'individuo pensa di padroneggiare le risorse necessarie per rispondere a queste richieste. Un *gap* tra queste percezioni e richieste porta l'individuo sopra la soglia di stress e lo conduce alla reazione stressogena (Clancy & McVicar, 2002).

Lazarus & Folkman (1984) integrano le teorizzazioni sviluppate fino a quel momento con una teoria cognitiva dello stress ampiamente applicata poi anche negli studi sullo stress occupazionale e sulle strategie di gestione dello stress professionale (Lehrer & Woolfolk 1993, Rick & Perrewe 1995).

Alcuni autori (Ferrara-Cariota & La Barbera, 2006) sostengono sia utile guardare al fenomeno da una prospettiva strettamente psicosociale che *"focalizza l'attenzione sulla duplice natura del fenomeno (individuale e sociale, soggettiva ed oggettiva) sulla stretta interdipendenza tra i diversi aspetti della questione (fonti di stress, risorse individuali e sociali) e sulle possibilità applicative che restano indubbiamente il nodo centrale e l'obiettivo imprescindibile della ricerca sociale"* (p.3).

In conclusione, nonostante la rilevante mole di ricerche sul tema non esiste ancora un chiaro accordo circa una univoca definizione del concetto di stress.

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 proveniente dall'ambiente esterno (Deary, Agius & Sadler, 1996).

Lo stesso Selye nei suoi lavori spiegava che lo stress è un concetto scientifico di difficile definizione perché soffre del problema di essere troppo conosciuto e troppo poco capito, analogamente a quanto accade per la teoria generale della relatività (Selye, 1980).

Una definizione di stress che ci pare sufficientemente ampia è quella di Lazarus e colleghi che definiscono il costrutto come la particolare relazione che esiste tra la persona e l'ambiente circostante nei casi in cui la valutazione di adattamento degli individui risulti eccessivamente impegnativa in termini di risorse e tale da mettere a rischio il benessere individuale (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 1995). Una definizione alternativa viene offerta da Hobfoll (1989) 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.

Definizioni più recenti affermano che lo stress è la risposta alla percezione di domanda posta dall'ambiente (Bartlett, 1998) e più precisamente che il termine stress indica l'insieme di forze operanti esterne all'organismo e mentre il termine "strain" denota il risultato della reazione dell'individuo a tali forze (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.

Lo stress risulta un'inevitabile conseguenza del vivere, il *distress* emerge quando le richieste dell'ambiente sull'individuo eccedono la sua capacità di investire risorse (per mantenere l'omeostasi con l'ambiente circostante si dirà molti anni dopo).

Lo stimolo/richiesta proveniente dall'ambiente in questo senso può essere piacevole o spiacevole; nella teorizzazione di Selye è il grado di intensità della richiesta, e non il segno positivo o negativo, ad essere determinante. Se lo stress può essere differenziato in *eustress* e *distress* e se quest'ultimo si riferisce a richieste troppo grandi o troppo piccole che l'individuo non riesce a fronteggiare allora potremmo identificare l'eustress con quella "parte di mezzo" rappresentata dalle richieste provenienti dall'ambiente né troppo grandi né troppo piccole e percepite dall'individuo come "affrontabili".

In altri termini l'*eustress* rappresenta il livello ottimale di stress funzionale al mantenimento dell'omeostasi tra individuo e ambiente. Ciò si traduce nell'idea che sovra- e sotto-

stimolazioni conducano al *distress* mentre una quantità di stress moderato conduca all'*eustress*.

E' in questo contesto che si fa strada il concetto di *quantità ottimale di stress* (Benson & Allen, 1980) ovvero il livello massivo incrementale di stress necessario allo svolgimento della performance ottimale da parte di un lavoratore. Una volta raggiunto tale livello le performance inevitabilmente declinano.



Fig.1.1 Rappresentazione grafica livelli di attivazione in relazione alla performance

Tale comportamento può essere rappresentato graficamente mediante la funzione riportata in figura 1.1 dove l'ascissa del piano cartesiano indica il livello di attivazione (stress) e l'ordinata la performance in un dato compito (Benson & Allen, 1980).

Il concetto di *livello ottimale di stress* viene introdotto nel 1908 con la Yerkes-Dodson Law. Gli autori dimostrano che livelli ottimali di “attivazione” (per attivazione si intende - in generale - il livello globale di attività espresso in un dato momento dal sistema nervoso) incrementano le prestazioni individuali.

In altri termini Yerkes e Dodson dimostrano che la crescita di stress fino ad un livello ottimale è utile al raggiungimento di una performance ma che superata la soglia di stress ottimale le performance diminuiscono fino ad annullare il rendimento sulla prestazione (legge della U rovesciata).

Il rapporto ottimale di crescita tra *arousal* e prestazione si arresta tuttavia in coincidenza del punto più elevato della curva, a partire dal quale la prestazione peggiora in modo progressivo. La U rovesciata è spesso disegnata ponendo l'*arousal* sull'asse orizzontale e la *performance* sull'asse verticale, anche se in realtà le parole stress, arousal e performance non appaiono mai nell'articolo originale degli autori (Yerkes & Dodson, 1908).

Lo studio di Yerkes e Dodson (1908) condotto in laboratorio su gatti, pulcini, galline e esseri umani, esplora le relazioni tra intensità di uno stimolo proveniente dall'ambiente (per esempio la minaccia di ricevere una scossa elettrica – definita richiesta) e lo svolgimento di un compito (scegliere la scatola giusta – definita performance). Ai soggetti veniva assegnato un compito di discriminazione, se la scelta effettuata era errata il soggetto riceveva una scossa elettrica. I compiti presentavano tre diversi gradi di difficoltà e le scosse tre diversi gradi di intensità, si riscontrò che shock elettrici intensi controllavano efficacemente i compiti più semplici mentre per compiti più ardui erano più funzionali shock deboli. Da questo esperimento si è dedotta la regola generale che serve ancora oggi da modello nel rapporto tra intensità dello stimolo e comportamento adattivo del soggetto (Hilgard, Atkinson & Atkinson, 1989). Non è del tutto chiaro come queste evidenze possano applicarsi agli ambienti di lavoro e allo stress occupazionale e se, e in che modo, il concetto di "livello di stress ottimale" debba essere assunto in ambito organizzativo.

Per chiarire le possibili applicazioni della legge di Yerkes & Dodson, Seyle (1987) sostiene che definire se ogni particolare stimolo generi *eustress* o *distress* dipende in larga parte da come il soggetto interpreta e reagisce a quegli eventi: in altri termini è l'individuo a determinare se lo *stressor* (l'evento) produrrà *distress* o *eustress*. Harris (1970) paragona l'*eustress* con il piacere mentre Edwards & Cooper (1998) definiscono l'*eustress* come una discrepanza positiva e saliente tra percezioni e desideri.

Il punto in comune tra questi autori sembra essere che l'*eustress* sia considerato primariamente come il risultato di una percezione positiva dello *stressor* al contrario il *distress* è primariamente il risultato di una percezione negativa dello *stressor* da parte del soggetto.

Gli studi sulle caratteristiche degli *stressor* convergono sul fatto che la valutazione dello *stressor* da parte del soggetto dipende da molteplici fattori ad esempio il *timing*: un evento o una richiesta ambientale saranno più o meno salienti per il soggetto a seconda del periodo di vita in cui si trova, se la richiesta o l'evento sono percepiti come desiderabili o meno, se la richiesta è autoimposta o proveniente dall'esterno e da chi/cosa proviene lo *stressor* (un parente, un amico, un superiore, un'istituzione ecc ...).

Nel porre l'accento su fattori soggettivi nel controllo dello stress esperito dalle persone Seyle (1987) suggerisce che l'imparare a reagire agli *stressor* con emozioni positive (gratitudine, speranza, ottimismo ecc ...) minimizza il *distress* e massimizza l'*eustress*.

Nella figura 1.2 vengono rappresentate tre possibili relazioni esistenti tra l'ambiente e i livelli di stress (Edwards, Caplan, & Harrison, 1998); le curve indicano tre ipotetici scenari che si differenziano per l'effetto che un eccesso di risorse provoca sulle altre dimensioni.

Simmons & Nelson (2001) nei loro studi sull'eustress e la salute della prima infanzia ospedalizzata usano le emozioni positive come la speranza, la capacità di intessere relazioni positive e significative come indicatori di eustress. Questa idea è stata recentemente enfatizzata anche dai noti studi di Goleman (1995) sull'intelligenza emotiva.

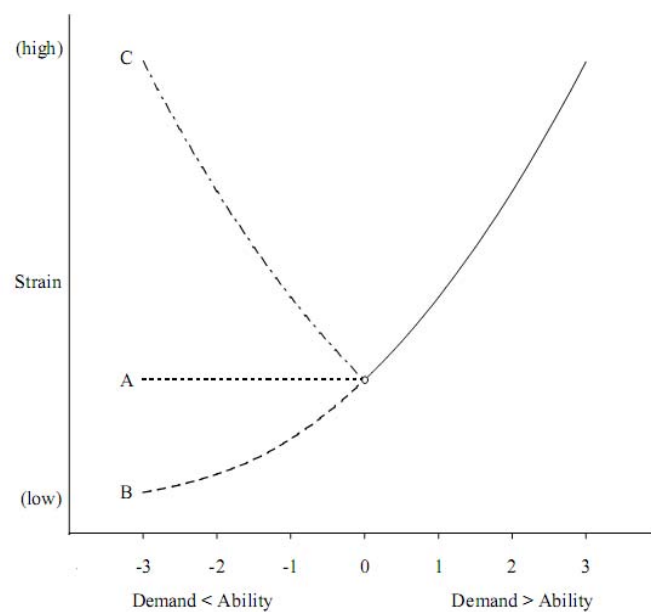


Fig. 1.2 Relazione tra stress e adattamento alle richieste ambientali (adattato da Edwards, Caplan & Harrison, 1998)

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).

La curva B indica lo *stress decrease* come conseguenza dell'eccedenza di abilità e risorse; questo scenario si delinea quando l'eccesso di disponibilità rispetto alle richieste dell'ambiente può essere utilizzato per soddisfare altre richieste oppure immagazzinato per l'utilizzo in un secondo momento: questi due meccanismi vengono definiti *carryover* e *conservation* (Edwards, 1996).

Infine la curva C mostra come lo stress cresce sia quando le richieste superano le abilità sia quando vi sia 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 quindi tra un'assenza della risorsa (interazione sociale) che produce risposte di solitudine e noia e un eccesso della risorsa che può sfociare in irritazione per la mancanza di privacy.

In conclusione, dalla letteratura sullo stress possono essere tratte una serie di riflessioni utili per inquadrare il fenomeno stress, in particolare lo stress occupazionale in professioni di tipo educativo: 1) lo stress è la risposta ad uno *stressor* (evento) presente in un determinato contesto; 2) la quantità di stress che uno *stressor* causa dipende da alcune caratteristiche dello *stressor*: il *timing* e la fonte da cui proviene lo *stressor*, la percezioni di controllo e di desiderabilità dello *stressor*; 3) gli *stressor* producono *eustress* o *distress* in relazione alle interpretazioni individuali, stimoli simili possono provocare *distress* o *eustress* in persone diverse.

1.3 LO STRESS LAVORATIVO

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

Nell'ambito degli studi sul benessere organizzativo il rischio stress-lavoro correlato è ampiamente riconosciuto (Cox, 1978; Cooper, Sloan & Williams, 1986; Karasek & Theorell, 1990; Siegrist 1996; Edwards, Caplan & Van Harrison, 1998; Van der Doef & Maes, 1999, Cox, Griffiths & Rial-Gonzales, 2000; Leiter & Maslach, 2000; Schaufeli & Kompier, 2001; Avallone & Pamplomatas, 2005).

Il benessere organizzativo inteso come la capacità dell'organizzazione di promuovere e mantenere il benessere fisico, psicologico e sociale dei lavoratori è un costrutto multidimensionale in grado di influenzare i processi occupazionali a livello individuale, di gruppo e organizzativo (De Carlo & Falco, 2008).

Come detto in precedenza, la letteratura sullo stress opera una distinzione tra *stress* e *strain*. Lo *strain* si riferisce alla produzione di risposte negative di tipo fisiologico, psicologico e comportamentale a seguito di pressioni (*stress*) da parte dell'organizzazione e in conseguenza della percezione individuale di fonti di tensione eccessiva nell'ambiente lavorativo (*stressor*) (Leiteer & Durup, 1996).

Inoltre gli studi sullo stress mostrano una relazione tra stress e burnout. Freudemberger (1974) coniò il termine *burnout* riferendosi al gergo colloquiale in uso per la descrizione degli effetti relativi all'abuso di sostanze stupefacenti (Maslach, Shaufeli & Leiteer, 2001, p.398); il concetto di *burnout* nel campo della metallurgia si riferisce al logoramento di un macchinario a seguito di un uso ripetuto (Del Rio, 1990).

Nel celebre articolo "*The Measurement of experienced Burnout*" di Maslach & Jackson (1981) le autrici operazionalizzano il concetto di *burnout* definendolo come uno stato di esaurimento fisico, emozionale e mentale che si sviluppa a seguito di una protratta esposizione a situazioni lavorative emotivamente "esigenti" (Maslach & Leiter, 2000). Per misurare la *sindrome di burnout* le autrici sviluppano uno strumento di diagnosi basato su un questionario self-report, il *Maslach Burnout Inventory* (MBI), costituito da ventidue item, con una scala di risposta Likert a sette punti, che si compone di tre dimensioni: esaurimento, disaffezione ed inefficacia professionale.

Un altro correlato dello stress che può invece agire come fattore di prevenzione dei disturbi stress-lavoro correlati è la soddisfazione lavorativa (Charles, Warnecke, Wilbert, Lichtenberg & DeJesus, 1987).

La soddisfazione lavorativa può essere definita come un sentimento derivante dalla percezione che l'attività professionale svolta consente di soddisfare valori personali connessi al lavoro, si riferisce ad uno stato emozionale piacevole, positivo, che deriva dalla valutazione e dall'esperienza del proprio lavoro (Griffin & Bateman, 1986). In questo senso la percezione di supporto sociale nell'ambiente lavorativo gioca un ruolo importante nella valutazione della più generale soddisfazione lavorativa.

La percezione di supporto organizzativo (*perceived organizational support*) si riferisce alla percezioni dei lavoratori di sostegno/ supporto da parte dell'organizzazione e si sviluppa quando i dipendenti percepiscono di essere rispettati, apprezzati e ricompensati per il lavoro effettuato da parte dell'organizzazione e di avere accesso alle informazioni, sostegno nelle situazioni stressanti e soddisfazione dei bisogni socioemotivi (Eisenberger, Huntington, Hutchison & Sowa, 1986).

Nel 1999 il *National Institute for Occupational Safety and Health* ha pubblicato un report che riassume le evidenze emerse dai maggiori studi condotti negli Stati Uniti sullo stress

lavorativo e che evidenzia come in tutte le survey prese in esame buona parte (tra il 26 e il 40%) degli intervistati risponde di aver avuto esperienze molto stressanti sul posto di lavoro (Sonnertag & Frese, 2003).

Analogamente il 28% di lavoratori europei dichiara che il proprio lavoro è fonte di stress (Levi, 1998). In altri Paesi, come ad esempio il Giappone, queste percentuali tendono a salire (Harnois & Gabriel, 2000). La *International Labour Organization* riporta che le inefficienze dovute a stress professionale costano il 10% circa del P.I.L. di un Paese (Midgley 1997).

Cartwright & Boyes (2000) stimano che in Inghilterra più del 60% di assenze sul posto di lavoro è dovuta a stress; sebbene misurare il costo organizzativo dello stress occupazionale sia davvero difficile, in USA si stima che ogni anno si spendano dai 200 ai 300 milioni di dollari in costi sociali e professionali dovuti allo stress (Atkinson, 2000).

Ad un livello individuale, lo stress occupazionale rappresenta una seria minaccia alla qualità della vita dei lavoratori (Danna e Griffin, 1999; Dyck 2001). Inoltre, può portare ad un vero e proprio spreco di talento delle risorse umane presenti nell'organizzazione.

Organizzazioni “stressate” influenzano la motivazione e il grado di impegno che il lavoratore pone nella sua attività (Cartwright & Boyes 2000).

In termini generali i lavoratori nello svolgimento di una particolare mansione gestiscono due diversi ordini di tensioni (con 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).

Le risorse occupazionali mitigano gli effetti degli *stressor*, contribuendo ad evitare situazioni di “esaurimento” con conseguenti ricadute di ordine psico-fisico sul benessere degli individui.

Così ad esempio nei gruppi di lavoro 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 mutue relazioni tra stressor e risorse; il risultato di questa relazione si esprime con i livelli di stress individuali e con effetti diretti su molte altre dimensioni (come ad esempio la soddisfazione lavorativa o la percezione di autoefficacia). A partire dai tre

approcci allo stress descritti in precedenza, sono stati sviluppati molti modelli interpretativi per avvicinarsi al fenomeno dello stress occupazionale.

Dall'inizio degli anni novanta i concetti di stress lavorativo, strategie di gestione delle pressioni e delle conseguenze dello stress sul posto di lavoro “dominano” il tema della salute nelle organizzazioni (Macik-Frey, Campbell & Nelson, 2007).

Alcuni esempi di questa influenza possono essere rintracciati nelle teorie sull'adattamento persona-ambiente in ambito lavorativo (Edwards, 1998), nella teoria cibernetica (Spector, 1998) e nella teoria del controllo (Fusilier, Ganster & Mayes, 1987).

Le teorie sull'adattamento persona-ambiente postulano che lo stress sorga da un mancato adattamento tra persona e ambiente. In questa teorizzazione si 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 (quindi ad esempio una caratteristica oggettiva di un ingegnere è che è un laureato), mentre la percezione soggettiva comprende l'insieme degli elementi che l'individuo crede di padroneggiare (come ad esempio la percezione di autoefficacia).

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 l'adattamento teorizzato avviene tra le richieste dell'ambiente e le abilità a disposizione della persona.

Le richieste fanno riferimento all'insieme di requisiti necessari per svolgere la propria mansione, 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.

L'esperienza di stress insorge 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 “oggetti”.

Grazie a questa formulazione, vengono superate le difficoltà legate alla determinazione di quali caratteristiche (fisiche dei contesti o personali dei lavoratori) generano o moderano gli effetti dello stress. Inoltre la teoria dell'adattamento persona-ambiente afferma che l'eccesso di richieste di per sé è in grado di determinare l'insorgenza di reazioni di stress, sottolineando come lo stesso stress sia in ogni caso una percezione soggettiva di mancato adattamento tra richieste e risorse.

La principale conseguenza è che i risultati del mancato adattamento generano due set differenti di risposte individuali.

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 coronario.

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 soggettive.

Le strategie di *coping* si dividono tra tentativi di intervento su se stessi e il proprio mondo interno e interventi rivolti verso l'ambiente. 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, razionalizzazione) rivolte verso se stessi o verso l'ambiente, senza che ci sia un reale intervento da parte del soggetto per modificare l'ambiente lavorativo.

A tal proposito Harrison (1978) sottolinea che nella categoria delle difese rientra anche il negare l'esperienza dell'essere stressati, fenomeno che al contrario esiste in ogni situazione lavorativa sebbene con intensità differenti.

Il secondo punto di vista sullo stress lavorativo è offerto dalle teorie cibernetiche (Spector, 1998) in cui i sistemi di controllo dell'essere umano sono utilizzati per analizzare la dimensione temporale di sviluppo dell'esperienza stressante, le risposte possibili e le soluzioni adattive allo stress occupazionale (Le Fevre, Mathevy & Kolt, 2003).

La teoria cibernetica nasce per spiegare il modo in cui il comportamento umano si sostanzia negli ambienti naturali (Klein, 1989).

L'esperienza di stress lavorativo insorge quando l'individuo avverte una discrepanza tra le percezioni e i desideri in ambito professionale (Cummings & Cooper, 1979). Con il termine percezioni si indica la rappresentazione soggettiva di determinati eventi, situazioni e condizioni, sociali e fisiche, che circondano la persona durante la sua attività; le percezioni non sono esclusivamente collegate alla dimensione del 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 elementi che formano un sistema circolare in cui le discrepanze inducono stress, che danneggiano l'individuo spingendolo a cercare soluzioni nel tentativo di ridurle. Come si può notare questa teoria riprende l'impostazione della teoria dell'adattamento sulla congruenza tra uomo e ambiente e integra al suo interno il concetto di feedback retro-azionato che connette le strategie di coping alla sorgente di stress, moderandone gli effetti.

L'individuo avvia un controllo di tipo "cibernetico" con la selezione di uno standard soggettivo. Lo standard (*input*) viene utilizzato per confrontare quanto avviene nell'ambiente lavorativo con quanto l'individuo desidera che avvenga e sulla base di questa comparazione viene emessa una valutazione di discrepanza (*output*) tra rappresentazione soggettiva e caratteristiche contestuali. Inoltre, la teoria del controllo cibernetico enfatizza il ruolo di circuiti di feedback organizzati in maniera gerarchica: i sistemi retro-azionati a livello più elevato forniscono gli standard per la verifica delle discrepanze ai livelli più bassi. In estrema sintesi, la teoria funziona come strategia 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 percepisce di essere in grado di controllare le variabili fonte di stress determina la probabilità che esperisca situazioni di stress occupazionale nel proprio vissuto.

Il controllo in ambito lavorativo, si esplicita lungo un continuum che vede ad un polo la completa autonomia sulla gestione delle mansioni e delle attività lavorative e al polo opposto situazioni in cui l'esperienza lavorativa è rigidamente determinata e l'autonomia personale piuttosto ridotta.

Una sintesi di quanto detto è rappresentata dal modello riportato in figura 1.3 (Le Fevre, Matheny & Kolt, 2003).

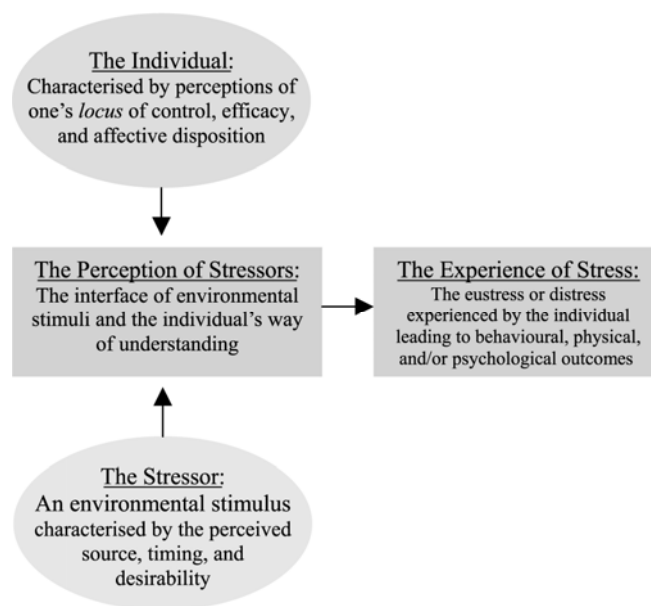


Fig.1.3 Modello sintetico stress occupazionale (Le Fevre, Matheny & Kolt, 2003).

Secondo il modello di Le Fevre e colleghi (2003) la teoria del controllo fornisce le basi necessarie per mettere l'individuo (e le sue percezioni) al centro della scena, soprattutto considerando il modo in cui le persone interpretano gli *stressor* provenienti dal contesto lavorativo. Come per le altre prospettive, gli effetti interattivi tra stimoli ambientali e caratteristiche dell'individuo svolgono un ruolo determinante. Però la percezione di controllo viene inclusa tra le caratteristiche centrali dell'individuo per veicolare interpretazioni favorevoli degli stimoli ambientali. Il grado di strutturazione del lavoro è invece incluso tra gli stimoli ambientali.

L'esito del sistema di interazione tra *stressor* e individui determina la percezione di stress, ottenendo una risposta in termini di *eustress* e *distress*.

Adottando questa prospettiva proseguiremo nella descrizione degli effetti a livello personale e organizzativo dello stress occupazionale degli insegnanti.

1.4 LO STRESS DEGLI INSEGNANTI: STUDI E RICERCHE

La letteratura in campo educativo mostra come la professione insegnante possa essere considerata una professione a rischio stress e burnout (Acanfora, 2002) e come l'interesse dei ricercatori si sia focalizzato sulla comprensione degli antecedenti e conseguenti dello stress degli insegnanti (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995; Capel, 1991; Friesen, Prokop & Sarros, 1988; Friesen & Sarros, 1989).

Tra le professioni che implicano una relazione d'aiuto, l'insegnante è una delle categorie maggiormente a rischio di stress (Van Horn, Schaufeli, Greenglass & Burke, 1997; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005).

Probabilmente il modello teorico maggiormente in uso nella ricerca sullo stress è quello di Lazarus e colleghi (Lazarus & Launier, 1978; Lazarus & Folkman, 1984). Il vantaggio di questo modello è che dà conto di quegli aspetti generali che dovrebbero essere tenuti in considerazione quando si fa ricerca sullo stress, ad esempio ci dice qualcosa su come le percezioni degli insegnanti giocano un ruolo nello spiegare l'esperienza emotiva in classe (Kyriacou, 1998).

Kyriacou definisce lo stress degli insegnanti come “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 che si manifesta come conseguenza di risposte alle richieste del lavoro, mediata dalle valutazioni percettive di potenziale minaccia al benessere da parte dei *work stressor* e dalle strategie di riduzione di tali pressioni (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Kyriacou, 2001).

L'analisi degli *stressor* legati alla mansione lavorativa permette di identificare due diverse categorie di stimoli: i *challenging* e gli *hindrance stressor* (Cavanaugh, Boswell, Roehling & Boudreau, 2000).

Alcuni autori (Wallace, Edwards, Arnold, Frazier & Finch, 2009) propongono un modello per l'analisi degli *stressor* legati alla mansione lavorativa (fig.1.4). In questo modello i *challenging stressor* si riferiscono a stimoli che in un qualche modo superano le possibilità di controllo e di intervento da parte del docente (come turni di lavoro serrati, alte responsabilità e pressioni di tipo temporale). La gestione ottimale e il superamento di queste “sfide” determina lo sviluppo e la crescita professionale dell'individuo.

Gli *hindrance stressor* invece sono stimoli di tipo organizzativo (politiche, regolamenti, culture particolari) e personale (ambiguità di ruolo, bassa soddisfazione). Le due classi di stimoli influenzano le performance lavorative degli insegnanti con conseguenze sui livelli di efficacia dell'azione educativa ed efficienza organizzativa.

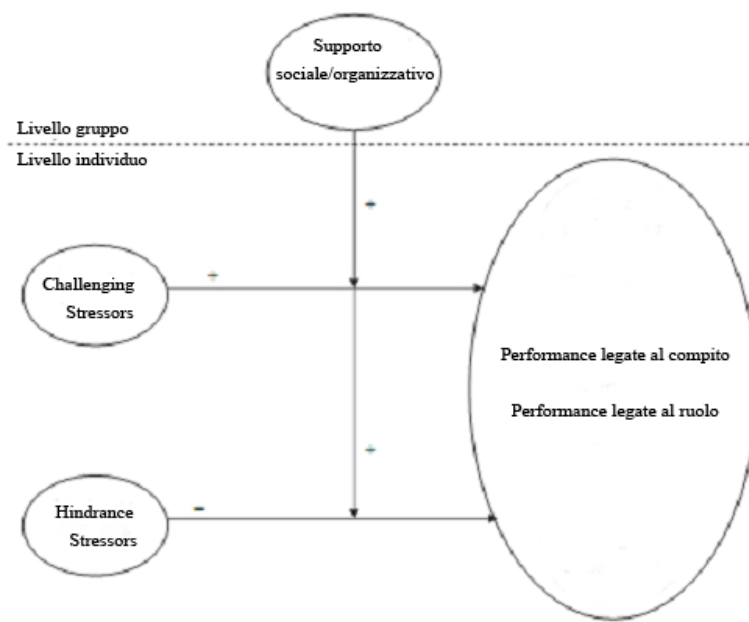


Fig. 1.4 Modello di influenza degli stressor sulle performance lavorative (adattato da Wallace et al. 2009)

Il modello evidenzia come la relazione diretta tra *stressor* provenienti dall'ambiente, sia in termini di stimoli legati al compito sia in termini di stimoli legati al ruolo, e *performance* lavorativa dell'insegnante sia moderata dagli effetti del supporto sociale e organizzativo che il docente sperimenta.

Una critica mossa a questo modello è che non tiene in dovuta considerazione la natura delle pressioni e delle richieste che possono provenire dai diversi contesti lavorativi.

Una tipologia maggiormente esplicativa potrebbe prevedere la ripartizione degli *stressor* tra *cognitivi*, *emotivi* e *fisici*. La prima categoria include le fonti di stress che coinvolgono primariamente i processi di gestione dell'informazione (Wallace, Edwards, Arnold, Frazier & Finch, 2009). Gli *stressor* emotivi si riferiscono primariamente agli sforzi dell'insegnante nel gestire le relazioni interpersonali di tipo organizzativo e personale (Morris & Feldman, 1996). Mentre la natura fisica dello stress è associata con il sistema muscolo-scheletrico (Gevin, 2007).

In riferimento a tali categorie gli insegnanti sviluppano risposte 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 (come l'aumento dell'assenteismo).

Un modello funzionale che organizza i vari aspetti coinvolti nella determinazione dell'esperienza di stress degli insegnanti è quello di Kyriacou e Sutcliffe (1978), riportato in

figura 1.5 che riprendendo i lavori di Lazarus e colleghi (1978) dimostra come la percezione soggettiva sia in grado di mediare tra le richieste dell'ambiente e le risposte individuali allo stress (Hinton & Rotheiler, 1998).

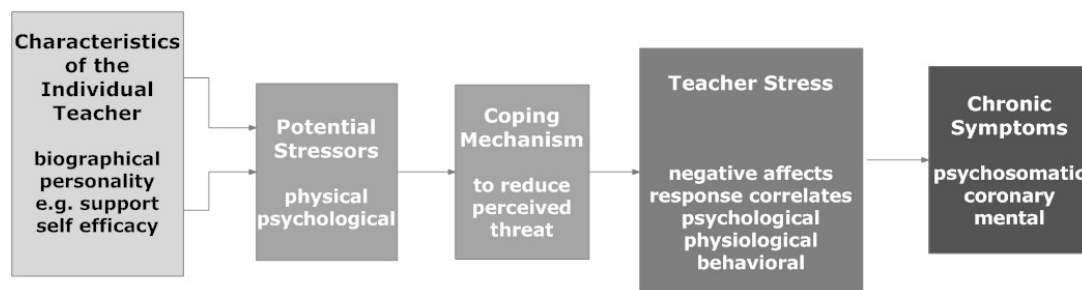


Fig.1.5 Modello di teacher stress adattato da Kyriacou & Sutcliffe (1978)

In linea con i paradigmi presentati in precedenza, il modello cerca di organizzare in modo lineare i principali fattori che intervengono sulle ricadute fisiche dello stress nella professione insegnante.

Il punto di partenza è rappresentato dalle caratteristiche personali del docente che includono tanto le variabili socio-demografiche dell'individuo quanto i vissuti del passato che hanno contribuito a formare l'insieme delle sue caratteristiche di personalità. Tali caratteristiche 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 percezione di minaccia. Il risultato di questa azione di contenimento 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 basso livello di sintomi fisici e psicologici conseguenti agli *stressor*, al contrario alti livelli di stress correleranno con vissuti negativi che si manifesteranno nell'intensità e durata delle risposte psicologiche e fisiologiche individuali.

Infine, come risultato dell'esposizione prolungata a situazioni potenzialmente stressanti e in presenza di risposte fisiologiche costanti, si svilupperanno nel docente reazioni croniche che oscillano dai sintomi psicologici e psicosomatici ai disturbi coronarici del sistema immunitario.

La letteratura sullo stress degli insegnanti ha 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 osservano ricadute in

termini di fatica cronica e riduzione della funzionalità del sistema immunitario (Kyriacou, 1987; Cole e Walker, 1989).

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 e Varma (1998) indicano che anche mal di testa, cali della voce e in generale dolori muscolo-scheletrici sono frequentemente segnalati dagli insegnanti come effetti dell'affaticamento dovuto all'attività lavorativa.

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 ansia, sentimenti di inadeguatezza, panico e insorgenza di fobie tra i docenti di scuola primaria. Inoltre si osserva un deterioramento delle relazioni interpersonali e delle performance lavorative.

Infine depressione cronica e *sindrome da burnout* sono gli esiti più probabili derivati dall'essere esposti in maniera prolungata a stress nell'attività lavorativa a scuola (Betoret, 2006; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Anche la soddisfazione lavorativa gioca un ruolo importante nella percezione di stress degli insegnanti, sono state osservate alte correlazioni tra stress e soddisfazione lavorativa (Cunningham & Sugawara, 1988), anche se dal momento che i livelli di ansia risultano influenzare i punteggi di soddisfazione lavorativa (Parmar, 2001) la relazione tra stress e soddisfazione deve essere ulteriormente esplorata per verificare la possibilità di intendere l'ansietà come una variabile moderatrice tra i due poli.

Inoltre uno studio (Punch & Tuetteman, 1990) condotto su circa cinquecento insegnanti australiani di scuola secondaria sulle condizioni che contribuiscono a generare stress ha osservato che gli *stressor* risultano “ampiamente” correlati ($r = .15$, $p < .01$) con i punteggi di *General Health Questionnaire*, indicando che le fonti di stress provenienti dall'ambiente scolastico contribuiscono ai vissuti di *sofferenza psicologica* degli insegnanti (il significato della misura di *General Health Questionnaire* sarà affrontato nei capitoli successivi).

Brown e Ralph (1998) nel tentativo di sistematizzare il lungo elenco di sintomi conseguenza dello stress tra gli insegnanti, propongono di distinguere il livello delle *performance*, il livello delle *relazioni* e il livello *emotivo -comportamentale*.

A livello di performance, gli autori indicano un quadro sintomatologico caratterizzato da difficoltà nel gestire il proprio tempo, incapacità di rispettare le scadenze, voglia di abbandonare il lavoro, difficoltà di delega, insoddisfazione per il proprio lavoro, bassi livelli di produttività.

A livello di relazioni interpersonali si nota un aumento dell'aggressività nelle relazioni, aumento dell'introversione, difficoltà di relazione con i colleghi, volontà di non cooperare, aumento dei conflitti, cinismo, sentimento di demotivazione al lavoro in gruppo.

Infine a livello comportamentale ed emotivo emergono: 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.

1.5 CONCLUSIONI

Dopo aver brevemente passato in rassegna i principali sintomi che gli insegnanti possono manifestare in risposta alle richieste dell'ambiente lavorativo, il presente capitolo si conclude con una panoramica circa le possibili fonti di stress in ambito scolastico.

I tentativi di compilare elenchi esaustivi che tengano conto dei possibili *stressor* che l'insegnante è chiamato a fronteggiare sono molti. Le teorizzazioni variano in base ai diversi paradigmi teorici: sulla natura dello stimolo o sull'interazione tra uomo e ambiente.

In realtà, come si è detto, l'approccio al fenomeno stress ha di recente spostato l'attenzione sulla comprensione degli aspetti interazionali e percettivi tra uomo e ambiente, sottolineando come gli stimoli "oggettivamente" percepiti come minacce siano in realtà molto pochi, mentre l'insieme degli stimoli percepiti "soggettivamente" siano pressoché infiniti.

L'analisi degli stimoli consideranti stressanti, che in questa sede abbiamo chiamato *stressor*, ci permette di visualizzare le principali aree personali ed organizzative rappresentate dai *challenging* e *hindrance stressor*.

Le fonti di stress sul lavoro sono principalmente di origine fisica (caratteristiche fisiche 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 potenzialmente mettono a rischio il benessere dell'insegnante (Cox, 1993).

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

Nel caso della professione docente appare decisamente più lungo l'elenco degli *stressor* di tipo psicologico.

Livelli troppo alti o troppo bassi di lavoro generano tensione nel lavoratore; inoltre l'essere oggetto di ritmi troppo serrati conduce a bassa motivazione, bassa auto-stima e può portare a comportamenti di assenteismo e a consumo di alcool (Margolis, Kroes, Quinn 1974).

Anche il livello di controllo e autonomia sul proprio lavoro è un moderatore dell'esperienza di stress (Walsh, 2002).

In più, incertezza del ruolo, ambiguità del compito, varietà delle mansioni, ritmi di lavoro così come la struttura e il clima organizzativo e le possibilità di carriera risultano tutti possibili *stressor*.

Un lavoro completo e sistematico che ha contribuito a organizzare la grande mole di evidenze sulle possibili fonti di stress nella professione docente è stato svolto dall'Università di Manchester (Brown & Ralph, 2002). In questo caso sono state identificate sei diverse categorie che rappresentano gli antecedenti più comuni dei vissuti di stress tra gli insegnanti (va comunque ricordato che il fatto che certi elementi legati all'ambiente lavorativo emergano con una certa stabilità, non significa che causino in tutti i docenti lo stesso livello di stress).

Le categorie identificate erano:

- 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 ecc...). Rientrano in questa categoria anche la mancanza di disciplina, i livelli di motivazione e l'atteggiamento generale degli studenti durante le lezioni.
- 2) *Relazione con i colleghi*: questa seconda categoria è composta dalla distribuzione dei carichi di lavoro, conflitti e differenze interpersonali con i colleghi, mancanza di comunicazione, difficoltà di inserimento e formazione degli insegnanti neo assunti, mancanza di spirito collaborativo.
- 3) *Relazione con i genitori/comunità*: anche i genitori possono contribuire alla comparsa di vissuti di stress da parte dei docenti (ad esempio attraverso la pressione rivolta ad incrementare i 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 ragioni 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 non sia adeguata, oppure dove non vi sia supporto

tecnico e amministrativo i sentimenti di stress sono più elevati. Rientra in questa categoria anche il grado di coinvolgimento dell'insegnante nei processi di decision making e la percezione di autonomia e controllo nelle scelte professionali.

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 e la percezione di compiutezza ed efficacia dei momenti assembleari esercitano i loro effetti sui vissuti di stress degli insegnanti. Infine, un aumento dell'orario di lavoro e lo svolgimento di compiti aggiuntivi da svolgere al di fuori dell'orario lavorativo 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 quali *stressor* risultano associati a vissuti di stress dei docenti. In realtà le categorie non sono mutualmente esclusive e la collocazione di alcuni effetti entro determinate categorie può essere opinabile.

Nel corso del tempo lo stress degli insegnanti è stato definito primariamente attraverso l'impatto negativo sui diversi correlati (la soddisfazione lavorativa, la motivazione) ad esso associati (Van Dick & Wagner, 2001). Sul lungo periodo gli effetti negativi dello stress si manifestano con cambiamenti fisiologici e biochimici accompagnati da manifestazioni psicosomatiche e sintomi cronici.

Ad esempio, la relazione tra il supporto sociale e lo stress degli insegnanti è stata frequentemente esaminata (Burke & Greenglass, 1995; Greenglass, Fiksenbaum, & Burke, 1995; Schwarzer, Mueller & Greenglass, 1999; Mark, Pierce & Molloy, 1990) come anche le percezioni di efficacia nell'insegnamento e la loro influenza sui vissuti di stress dei docenti (Bhagat & Allie; 1989; Punch & Tuettemann, 1990). Alcuni studiosi hanno anche tentato di individuare, attraverso l'uso di modelli di equazioni strutturali, le relazioni causali tra i correlati dello stress (Van Dick & Wagner, 2001).

Quando si tenta di comparare l'utilità predittiva di variabili contestuali, demografiche e di personalità le evidenze appaiono però spesso contraddittorie. Billingsley e Cross (1992) ad esempio riportano che le variabili di contesto si configurano come predittori migliori dei tratti di personalità (Burisch, 2002; Zellars, Perrewé & Hochwarter, 2000). Nel valutare l'utilità predittiva di variabili personali e contestuali Mills e Huebner (1998) trovano che nell'emersione della *sindrome da burnout* le caratteristiche di personalità spiegano più varianza rispetto agli aspetti contestuali.

Le caratteristiche stabili di personalità predispongono gli individui a vedere gli eventi avversi in un certo modo, tale modo può ostacolare o facilitare il processo di adattamento e i suoi risultati fisici e psicologici (Kaplan, 1996).

Ad ogni modo è interesse di chi scrive sottolineare che tra gli *stressor* elencati sono contemplati anche gli effetti degli studenti, dei colleghi e della comunità sui vissuti di stress occupazionale degli insegnanti. Dal nostro punto di vista, poca attenzione è invece riservata al ruolo che specifici comportamenti difficili degli studenti e dei genitori svolgono nel determinare lo stress dei docenti.

La ricerca sugli antecedenti dello stress (Kyriacou & Sutcliffe, 1979) rimane comunque essenziale considerando il fatto che gli *stressor* più significativi vanno cercati nelle variabili legate alla classe piuttosto che in quelle legate all'organizzazione scolastica in generale (Milstein & Golaszewski, 1985).

Data la natura complessa e multidimensionale del fenomeno, appare dunque importante incrementare le evidenze scientifiche su specifici fattori lavoro-correlati che possono favorire l'insorgenza di vissuti di stress negli insegnanti. Nel presente lavoro l'attenzione sarà focalizzata primariamente sullo stress degli insegnanti derivante dal comportamento degli studenti in classe nel tentativo di studiare le dinamiche, gli effetti e l'occorrenza dei comportamenti difficili degli studenti sulle percezioni di stress, di soddisfazione lavorativa e di stato generale di *sofferenza psicologica* degli insegnanti italiani.

CAPITOLO 2

NATURA E CONTESTI DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI

2.1 INTRODUZIONE

Le relazioni tra bambino e genitore e bambino e insegnante hanno una importante funzione regolatrice nello sviluppo delle abilità emotive e scolastiche, esercitando un'influenza enorme sulle competenze del bambino fin dall'infanzia (Pianta, 1999). Nei contesti scolastici, queste relazioni contribuiscono alla definizione delle zone di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934) in cui le competenze vengono ampliate e migliorate in funzione della relazione bambino-adulto nella quale sono espresse. Relazioni di diversa qualità danno vita a zone di sviluppo prossimale più o meno funzionali nel migliorare le competenze del bambino.

Malgrado la mole di studi esistenti sulle interazioni insegnanti-studenti, spesso il materiale prodotto è focalizzato sul versante dell'istruzione e della didattica. Esistono studi che integrano la componente sociale nella comprensione delle interazioni educative ma nella maggior parte delle ricerche sul comportamento degli insegnanti nei confronti degli studenti le qualità sociali, emotive e relazionali di queste interazioni sono analizzate a latere (Rogoff, 1990).

Naturalmente non è semplice integrare le ricerche sullo sviluppo dei bambini negli ambiti scolastico-cognitivo e socio-emotivo (Sameroff & Haith, 1996) e sebbene la letteratura sul tema dell'interazione insegnante-studente sia consistente non sempre viene integrata con le teorie dello sviluppo sociale (Lowe, Felce & Blackman, 1996).

Questo capitolo esamina le relazioni insegnante-studente dal punto di vista della problematicità delle manifestazioni comportamentali, cercando di fornire la cornice teorica che definisce e studia lo "studente difficile".

Il punto di inizio è costituito da una panoramica generale degli studi che trattano il tema degli “studenti difficili”, si adatterà una specifica prospettiva di indagine, la *Goodness of fit Theory* (Chess & Thomas, 1984a), per descrivere attraverso un approccio sistemico la relazione insegnante-studente in termini di credenze e attribuzioni causali dell’insegnante in riferimento a determinati comportamenti dello studente.

Dopo una breve riflessione su alcune relazioni “particolari” tra studenti e insegnanti (ad esempio la relazione studente –insegnante di sostegno), la seconda parte del capitolo sarà dedicata alla valutazione di alcune caratteristiche dell’insegnante prese in esame dalla letteratura nel tentativo di comprendere la natura delle relazioni insegnante -“studente difficile”.

2.2 LA RELAZIONE INSEGNANTE- “STUDENTE DIFFICILE”

La relazione tra lo studente e i suoi insegnanti è una determinante critica nello sviluppo dello studente (Lynch & Cicchetti, 1992; Pianta, 1994; Pianta & Steinberg, 1993; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). La ricerca sulle relazioni insegnante-studente ha il compito di descrivere le dimensioni generali e l’organizzazione specifica della relazione, ponendo attenzione alle trasformazioni che queste subiscono nel tempo. La ricerca sui processi di base deve inoltre comprendere i correlati, le determinanti e le conseguenze associate a tali relazioni (Pianta, 1999).

Ciò significa descrivere nello specifico il ruolo che gli insegnanti hanno nelle relazioni, in differenti periodi evolutivi, così come il modo in cui si creano pattern relazionali che poi vengono trasferiti ad altre relazioni, con insegnanti diversi. Da questo punto di vista i ricercatori possono fare riferimento all’ampia letteratura sulla relazione bambino-genitore che esamina temi simili (come gli effetti del contesto sociale, delle caratteristiche della madre, dell’ambiente di vita, degli aspetti demografici ecc ...).

Parallelamente la ricerca sulla relazione insegnante-studente prende in esame le determinanti della relazione a partire dalle caratteristiche dell’insegnante, dalle caratteristiche dello studente e della sua storia evolutiva e da elementi più generali come il clima organizzativo, l’organizzazione della scuola, la definizione dei curricula, per arrivare infine a variabili più estese come il supporto della comunità e del territorio.

Adottando questa impostazione la ricerca qui presentata mostra come studenti e insegnanti siano quotidianamente influenzati da una complessa rete di relazioni di diversa qualità e consistenza.

La relazione in questo senso può essere influenzata da una varietà molto ampia di caratteristiche tanto dello studente quanto dell’insegnante. Ad esempio le pratiche di

insegnamento, le aspettative circa i “buoni” comportamenti, i comportamenti di gestione della classe, di tolleranza verso ciò che devia dalle aspettative dell’insegnante, e così via, diventano potenti mediatori della relazione insegnante – studente (Good & Brophy, 1991; Greene, 1995, 1996).

In questo senso la relazione insegnante - studente può essere concettualizzata come la miscela di caratteristiche dell’insegnante e dello studente che afferiscono alla dimensione “compatibilità insegnante- studente” (Greene, 1995, 1996).

La “*Goodness of fit Theory*” (Chess & Thomas 1984a) definisce la compatibilità studente - insegnante come il grado in cui capacità, motivazioni e stili di comportamento dello studente sono effettivamente compatibili con le aspettative, le richieste e altre caratteristiche dell’insegnante in un determinato contesto (Thomas & Chess, 1980; Abidin & Kmetz, 1997). Al di là del suo appeal concettuale, la compatibilità insegnante-studente è però un costrutto difficile da operationalizzare, di conseguenza le misure di compatibilità insegnante-studente in letteratura sono piuttosto scarse.

Nel presente lavoro si cercherà di suggerire che lo stress dell’insegnante può essere concettualizzato come uno dei possibili indicatori di compatibilità insegnante-studente, in maniera analoga a quanto avviene con lo stress genitoriale costruito, in quel caso, sulla base di indici che quantificano la compatibilità genitore-bambino.

In una prospettiva relazionale a orientamento sistemico (Brophy e Good, 1986; Zeichner, 2009), la nozione di compatibilità studente-insegnante deriva dalle teorie che enfatizzano la natura transazionale e reciproca del comportamento umano (Sameroff & Seifer, 1983).

Coerentemente con questo approccio, le caratteristiche del bambino e dell’ambiente (o degli ambienti) in cui il bambino cresce e si sviluppa devono essere considerate insieme per giungere alla comprensione dei risultati dello sviluppo. Le relazioni tra bambino e insegnante agiscono sullo sviluppo del bambino mediante processi complessi: sistemi di rappresentazioni, processi di feedback, processi di interazione caratterizzati da tolleranza, tempestività e contingenza dell’interazione e altri sistemi di relazioni di cui fanno parte i bambini e gli insegnanti (per esempio, le relazioni con i genitori, con i colleghi) devono essere considerati insieme in tutte le analisi delle relazioni studenti-insegnanti (Pianta & Walsh, 1996).

Dal nostro punto di vista, una delle scoperte più interessanti negli studi sulla compatibilità bambino – genitore è la crescita dei livelli di stress riscontrati in genitori con bambini “difficili” (Anastopoulos, Guevremont, Shelton, & DuPaul, 1992; Breen & Barkley, 1988; Fischer, 1990; Mash & Johnston, 1983a, 1983b, 1990; Webster-Stratton, 1990).

Molte ricerche nel tentativo di comprendere i problemi comportamentali ed emotivi dei minori hanno invece esplorato la relazione tra psicopatologia genitoriale e comportamento difficile del bambino o dell'adolescente, ad esempio la presenza di una madre depressa correla positivamente con la diagnosi di problemi comportamentali nel bambino (Fergusson, Lynskey & Horwood, 1993; Forehand, Lautenschlager, Faust & Graziano, 1986).

Coerentemente con l'approccio della *Goodness of fit Theory*, l'aumento di stress nei genitori è dimostrato essere correlato con le caratteristiche del bambino (aggressivo, oppositivo - deviante ecc..) e dei genitori (salute materna, ansietà, psicopatologia) (Anastopoulos et al., 1992).

Inoltre le evidenze suggeriscono che l'esperienza di stress del genitore in risposta ad un comportamento "difficile" del bambino è altamente individualizzata, con genitori significativamente più stressati di altri a parità di "esperienza stressante" (Webster-Stratton, 1990). Lo stress degli insegnanti a seguito dei "comportamenti difficili" dello studente potrebbe essere concettualizzato in maniera simile.

Il comportamento difficile a scuola è definito da Emerson (1995) come "*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 jeopardy*" (p.3). Più recentemente Turnuklu & Galton (2001) sostengono che in generale lo studente difficile è colui che mette in atto un qualunque comportamento in grado di minacciare il flusso delle performance accademiche in uno specifico contesto.

I problemi di interazione tra studenti e insegnanti sono stati riconosciuti da lungo tempo come una delle primarie fonti di distress psicologico (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Makinen & Kinnunen, 1986; Parkay, Greenwood, Olenjik, & Proller, 1988; Turk, Meeks, & Turk, 1982).

Molti dei comportamenti identificati dagli insegnanti come intollerabili ricadono però molto più spesso sotto un dominio sociale piuttosto che puramente accademico (Lloyd & Kauffman, 1995). Inoltre esiste una considerevole variabilità nella maniera in cui gli insegnanti percepiscono e rispondono a differenti tipi di comportamento degli studenti, i comportamenti considerati massimamente problematici (e forse percepiti come più stressanti) da un insegnante possono non essere percepiti affatto come tali da un altro insegnante, dando luogo a differenti esperienze di stress occupazionale nei docenti (Everaert, 2005).

Adottando la prospettiva della *Goodness of fit Theory* possiamo dunque ipotizzare che il comportamento difficile dello studente generi negli insegnanti livelli diversi di stress

percepito e che tale variabilità moduli la relazione insegnante-studente, determinando in ultima analisi lo sviluppo di quest'ultimo nel corso del tempo.

In questo contesto la *Goodness of fit theory* ben si coniuga con un approccio sistemico (Bronfenbrenner & Morris 1998; Lerner 1998) che permette di prendere in esame il rapporto studente-insegnante da una prospettiva ecologica in grado di tenere conto delle reciproche influenze.

Con il passare del tempo, gli studi sulla relazione insegnante-studente hanno attraversato diversi focus d'indagine. Aspettative e credenze degli insegnanti, disciplina e gestione della classe, processi di insegnamento e apprendimento, self-efficacy degli insegnanti e degli studenti, e più recentemente il supporto dell'insegnante come fattore di resilienza per gli studenti a rischio (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003) sono solo alcuni tra i temi esplorati nella ricerca sulla relazione insegnante- studente.

Dal punto di vista ecologico, il livello delle relazioni può comprendere diversi aspetti : le caratteristiche dello studente (età, genere), dell'insegnante (età, genere, anni di esperienza), la qualità delle interazioni insegnanti-studenti (processi di sviluppo, processi di insegnamento-apprendimento, disciplina), i setting di attività, il sistema di aspettative e credenze reciproche, l'attuazione di politiche scolastiche o le caratteristiche del clima organizzativo in generale, possono essere considerate determinanti della relazione.

Guardando alla *Goodness of fit theory* da una prospettiva sistemica, variabili apparentemente non direttamente legate alla compatibilità studente - insegnante possono invece rivelarsi molto utili nella comprensione profonda delle interazioni, ad esempio è interessante esplorare la relazione tra variabili indipendenti legate alle caratteristiche dell'insegnante e qualità dell'interazione.

In questa prospettiva Brekelmans e colleghi (2005) presentano un interessante studio condotto su 6000 insegnanti di scuola primaria e secondaria. Gli autori si interrogano sul significato e il valore dell'esperienza professionale nella relazione con gli studenti (Brekelmans, Wubbels & Tartwijk, 2005).

Attraverso le dimensioni di prossimità e influenza, mostrano come gli insegnanti con più anni di esperienza valutino la loro relazione con lo studente meno prossime degli insegnanti con meno esperienza e che la percezione di influenza (rilevata sia con scale di auto percezione sia attraverso le valutazioni degli studenti) si sviluppi entro i primi 6 anni di insegnamento per poi stabilizzarsi nel corso del tempo.

Gli autori concludono che gli insegnanti abbiano una propria rappresentazione del “buon insegnante” o “dell'insegnante ideale” (in termini di prossimità e influenza verso lo studente) che si mantiene abbastanza stabile nel tempo. Ciò che cambia è invece la

percezione (da parte di studenti e insegnanti) del potere di influenza e della capacità di prossimità dell'insegnante. Mentre nei primi anni di carriera l'insegnante è impegnato nell'imparare a gestire la classe il suo potere di influenza cresce velocemente di intensità per poi stabilizzarsi nel corso del tempo, la percezione di prossimità scende con l'avanzare degli anni di carriera. Questo studio mostra come l'anzianità di servizio sia una variabile indipendente in grado di mediare la percezione dell'insegnante circa la sua relazione con lo studente, i risultati svelano interessanti interrogativi su come studenti e insegnanti siano influenzati da relazioni di diversa prossimità e influenza.

In conclusione, i progetti di ricerca volti alla valutazione della relazione insegnante-studente devono prendere in esame sia i diversi ruoli che l'insegnante è chiamato a svolgere in classe (l'istruttore, l'agente di socializzazione, il *caregiver*, il mediatore ecc..) sia i diversi ruoli che è chiamato a svolgere dall'organizzazione (l'organizzatore, il burocrate, il consulente ai genitori) sia le sue caratteristiche personali ed evolutive da cui dipendono le scelte educative e gli stili di insegnamento che metterà in atto.

Alcuni studi suggeriscono, ad esempio, che gli alunni in condizioni di rischio elevato per storie di maltrattamento possono trarre beneficio dall'essere affidati ad un insegnante che incoraggi la comunicazione e l'espressione delle emozioni (Pianta, 1994). Un'esperienza di questo tipo può aiutare il bambino a instaurare una relazione che compensi le lacune causate dalle relazioni con altri adulti. È possibile che i risultati di un bambino con queste esigenze non siano altrettanto soddisfacenti se affidato ad un insegnante con bassa tendenza al coinvolgimento nella relazione. Dunque le ricadute applicative della realizzazione di strumenti per la valutazione della relazione insegnante-studente sono di grande rilevanza.

In questo senso la ricerca sui problemi comportamentali degli studenti nella maggior parte dei casi si è sviluppata lungo una direttrice quasi esclusivamente clinica, nel tentativo di delineare una diagnosi e proporre un trattamento piuttosto che ragionare in termini di interazioni tra il sistema-studente e il sistema-insegnante.

Lungo questa prospettiva non mancano naturalmente contributi interessanti: diversi studi correlazionali hanno identificato fattori personali e ambientali associati con l'incremento dell'emersione di comportamenti difficili degli studenti.

Il genere dello studente ad esempio risulta una caratteristica importante nei processi di attribuzione di significato del comportamento da parte dell'insegnante. In generale i maschi sono identificati molto più spesso delle femmine come portatori di problemi comportamentali, questa differenza appare particolarmente evidente quando si analizzano comportamenti violenti e di aggressione alle persone e alle proprietà (Borthwick-

Duffy,1994; Johnson & Day, 1992; Oliver, Murphy & Corbett 1987; Rojahn, 1994), nei setting istituzionali (Qureshi, 1994) o nel livello di gravità del disturbo emotivo e comportamentale (Maurice & Trudel, 1982; Kiernan & Kiernan, 1994).

Anche l'età dello studente può essere una caratteristica che modera l'insorgenza di un problema comportamentale, Kiernan & Qureshi (1993) rilevano che nella popolazione statunitense i comportamenti difficili degli studenti appaiono in maniera significativamente superiore nella fascia d'età 15-24 anni.

Inoltre è stato dimostrato che i problemi comportamentali compaiono spesso in associazione a specifiche sindromi di disturbo dell'apprendimento. Harris (1993) e Nyhan (1994) in due diversi studi notano un aumento del turpiloquio e dei comportamenti auto-ingiuriosi nelle persone affette da sindrome di Lesch-Nyhan; l'aumento di comportamenti di iperattività, deficit dell'attenzione e stereotipie sono associati alla sindrome dell'X fragile (Borghgraef et al, 1990; Lachiewicz, Spiridigliozzi, Gullion, Ransford & Rao, 1994); i disturbi dei comportamenti di alimentazione e comportamenti autolesionistici sono stati associati alla sindrome di Prader-Willi (Murphy, 1994). Infine viene rilevato un aumento dei comportamenti difficili anche in studenti affetti da epilessia (Kiernan & Kiernan, 1994). I comportamenti difficili (come comportamenti aggressivi, distruttivi, autodistruttivi ecc ...) sono positivamente correlati anche con i deficit intellettivi e ritardo mentale (Borthwick-Duffy, 1994; Johnson & Day, 1992; Kiernan & Kiernan, 1994; Kiernan & Qureshi, 1993; Oliver, Hall & Murphy 2005; Qureshi, 1994; Rojahn, 1994) dando luogo a forme multiple di comportamento difficile.

In un altro studio condotto in Inghilterra Emerson e colleghi (1996) erano interessati ad investigare la relazione tra comportamenti difficili e disturbi dell'apprendimento in bambini e adulti (il campione era composto da soggetti tra i 12 e i 35 anni d'età). I risultati mostrano che sono minime le differenze tra bambini e adulti per quanto riguarda specifici comportamenti associati ai disturbi di apprendimento. In generale più i bambini che gli adulti vengono identificati come "distruttivi" dai servizi sociali, dai servizi di salute mentale e dagli insegnanti. Tra i comportamenti difficili degli adulti si evidenzia una predominanza delle aggressioni e violenze fisiche e verbali, i bambini invece mostravano più spesso comportamenti di crudeltà. Secondo questo studio mentre gli adulti con deficit dell'apprendimento mostrano più sovente comportamenti violenti, i bambini affetti da medesimi disturbi mostrano comportamenti generalizzati di fuga e di non collaborazione. I principali risultati evidenziano che il 10-15% delle persone con disturbi dell'apprendimento mostra in associazione disturbi comportamentali (il 64% delle persone

identificate mette in atto comportamenti difficili non immediatamente associabili al disturbo d'apprendimento).

Le forme più comuni di comportamento difficile che creano maggiori problemi ai caregiver (o per le quali non vengono implementate adeguate strategie di gestione) sono i comportamenti di generale non collaborazione, gli scoppi d'ira, i comportamenti intenzionalmente reiterati di disturbo, le urla e il correre via. Circa i due terzi delle persone identificate sono di sesso maschile e circa un terzo di queste mostravano un numero più alto di manifestazioni comportamentali difficili nei giorni in cui non erano assistiti dai servizi di salute mentale. Infine i comportamenti di aggressione, gli scoppi d'ira, le attività di disturbo petulante sono più frequentemente associati a disturbi lievi dell'apprendimento mentre disturbi gravi dell'apprendimento sono associati maggiormente a comportamenti autolesionistici.

Studi come quelli descritti sono importanti perché permettono di comprendere le associazioni tra deficit cognitivi ed emotivi ed emersione di comportamenti problematici generalizzati non immediatamente riconducibili alla sintomatologia del disturbo diagnosticato.

Charles & Senter (2005) affermano che la scarsa efficacia nella gestione dei comportamenti difficili degli studenti distrugge il diritto ad apprendere degli studenti stessi oltre al diritto degli insegnanti ad insegnare, fa sprecare tempo, indebolisce la motivazione degli studenti, produce un clima di paura e stress sia negli studenti che nei docenti e dissolve la fiducia e le relazioni cooperative tra studenti e insegnanti.

I comportamenti difficili sono essenzialmente costrutti sociali culturalmente connotati (Jones, Charlton & Wilkin, 1995).

In uno studio condotto su 244 insegnanti cinesi di scuola primaria e secondaria (Dinga, Li, Li & Kulmb, 2008) ad esempio è risultato che il comportamento più difficile da gestire per i docenti è quello del daydreaming (lo studente che "sogna ad occhi aperti", con la testa "tra le nuvole" o che "scalda la sedia", lo studente cioè disinteressato che non fa mai domande e che non partecipa alla vita di classe) al secondo posto troviamo il comportamento slowness (lo studente debole, poco autonomo, lento nel cominciare o finire un compito) al terzo il talking out of turn, cioè gli studenti che interrompono la lezione o parlano fuori dal proprio turno di parola.

Negli Stati Uniti circa metà del tempo di insegnamento a disposizione di un docente è speso nella gestione dei comportamenti difficili degli studenti (Jones, 2000).

Naturalmente un comportamento può essere considerato difficile in uno specifico contesto culturale ma non in altri. Un comportamento diventa problematico quando crea difficoltà

di gestione nell'insegnante ma ciò che viene accettato in un contesto può essere rifiutato in un altro. Ad esempio, Jones et al. (1995) studiano gli insegnanti della piccola comunità di Sant'Elena (un'isola relativamente isolata nel sud dell'Oceano Atlantico) che segnalavano di spendere solo il 28% del loro tempo nella gestione dei comportamenti difficili. Gli autori concludono che certi fattori sociali e culturali soprattutto in sistemi valoriali e culturali omogenei possono modificare fortemente il punto di vista dell'insegnante su ciò che è problematico o non problematico. A seconda del contesto culturale, i comportamenti difficili degli studenti e le corrispondenti percezioni degli insegnanti possono essere differenti.

In conclusione, i progetti di ricerca volti alla valutazione della relazione insegnante-studente non possono non considerare la connotazione culturale del contesto di indagine. Ciò è ancor più rilevante quando si conducono studi comparativi cross nazionali finalizzati ad identificare i comportamenti più difficili da gestire per un insegnante o finalizzati all'individuazione di politiche e interventi per aumentare l'efficacia dell'azione educativa.

2.3 LA RELAZIONE INSEGNANTE DI SOSTEGNO - STUDENTE

Sulla base di quanto appena affermato, la riflessione sulla relazione tra studenti e alcuni tipi particolari di insegnanti che si configurano (o dovrebbero configurarsi) come figure di supporto trasversali alla classe merita particolare attenzione. Rispetto alla nascita e all'evoluzione in Italia della figura dell'insegnante di sostegno (Bianco-Finocchiaro & Bianco, 1985) può essere utile soffermarsi brevemente sui concetti di integrazione degli alunni disabili e di formazione del docente rievocando alcuni momenti chiave della storia, anche legislativa, degli ultimi trent'anni.

Scorrendo la normativa dal dopoguerra ad oggi infatti il primo cenno all'integrazione sociale della disabilità proviene dal famoso documento prodotto dalla Commissione Falcucci (1975) sui problemi scolastici degli alunni portatori di handicap che per primo si esprimeva a favore di una piena integrazione degli alunni che “a seguito di eventi morbosì o traumatici intervenuti in epoca pre/peri/post natale presentino menomazioni fisiche o mentali che li mettano in difficoltà di apprendimento”. (Circolare Ministeriale 227/75)

Con la successiva Legge 517 del 4 agosto 1977 che tra le altre cose introdurrà la scheda di valutazione, l'inserimento dei portatori di handicap nelle scuole assume i connotati di un progetto educativo integrato. Vengono richiesti adeguamenti architettonici e l'edilizia scolastica comincia a tener conto dell'accesso dei disabili alle istituzioni scolastiche. Si richiede agli insegnanti una specifica formazione almeno biennale (D.P.R. 970 del 31 ottobre 1975) e viene introdotta una sostanziale ridefinizione del ruolo dei docenti

impegnati nell'insegnamento ad alunni portatori di handicap che, anziché operare in scuole o strutture speciali con finalità strettamente riabilitative, diventano incaricati di svolgere "aiuto educativo verso gli alunni con handicap psichici, motori e/o sensoriali, al fine di facilitare la loro piena integrazioni nelle classi e nelle scuole comuni (Legge n.517/1977).

Il compito di seguire gli alunni portatori di handicap viene assegnato dunque ad insegnanti specializzati incaricati di collaborare con gli insegnanti che accolgono i nuovi alunni nelle classi comuni. La realizzazione del progetto di integrazione, almeno sulla carta, è supportata dal coordinamento dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio assistenziali, culturali e sportivi e vede il docente di sostegno come promotore di interazioni fuori e dentro l'organizzazione scolastica (Cairo, 2007) ed esperto di didattica differenziata.

La realizzazione del progetto di insegnamento vede nel Piano Educativo Individualizzato (PEI) il documento principale di programmazione educativa (C.M. n 258 del 22 settembre 1983) che permette il coordinamento delle differenti agenzie di socializzazione (di cui fanno parte insegnanti di sostegno e non, genitori, assistenti sociali, psicologi, educatori, animatori ecc ...) in una comune politica di formazione dell'alunno disabile.

La Diagnosi Funzionale (DS) elaborata da esperti sociosanitari e il Profilo Dinamico Funzionale (PDF), quel documento realizzato congiuntamente da insegnanti, genitori ed esperti sanitari che delinea le caratteristiche psico-fisiche e socio-affettive dell'alunno disabile, diventano strumenti necessari per favorire l'integrazione (Legge 104/92 e D.P.R. 4 febbraio 1994).

Un primo aspetto interessante è quello che riguarda la richiesta legislativa che l'insegnante di sostegno non solo abbia una specifica formazione nel trattamento della disabilità (C.M. 577/2000) ma sviluppi anche specifiche competenze di programmazione dell'attività didattica in modo da orientare e facilitare il team docente nel coniugare specificità di programmazione per il singolo alunno e integrazione rispetto agli obiettivi di apprendimento della classe (Castoldi, 2002).

In questi termini si disegna un professionista particolarmente attento ai bisogni formativi dell'alunno e di tutti i soggetti con bisogni educativi speciali sul piano relazionale, cognitivo e sociale.

Il concetto di "bisogno educativo speciale" si amplia rispetto al deficit psicofisico fino ad ora considerato tant'è che con il D.R.P 275/99, vengono introdotte innovazioni importanti circa l'autonomia didattica ed organizzativa delle istituzioni scolastiche che propongono per il sostegno percorsi didattici individualizzati rivolti a tutti gli alunni con "bisogni specifici di apprendimento" includendo soggetti diversi da quelli fino ad allora concepiti (come ad esempio gli allievi particolarmente dotati) (Cairo, 2001).

Non è necessario in questa sede dilungarsi ulteriormente sull'evoluzione storica dell'ingresso degli alunni disabili nelle scuole comuni, ciò che però è interessante notare è che in questo caso la relazione tra insegnante e studente trova una dimensione specifica e unica proprio perché, a differenza della relazione uno-a-molti tipica del rapporto studenti-insegnanti, nasce primariamente come relazione diadica tra studente differenzialmente abile ed insegnante.

2.4 LE PERCEZIONI DEGLI INSEGNANTI SULLE CAUSE DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI

Lo studio dei comportamenti difficili degli studenti riflette il contributo di diversi fattori di rischio che lavorano di concerto (Kazdin, 1985). I comportamenti difficili degli studenti scuola (come i comportamenti antisociali cronici e i comportamenti delinquenziali) possono minacciare l'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento in classe. Comprendere quali significati attribuiscono gli insegnanti a questi comportamenti (in termini di attribuzioni di causalità e credenze) significa poter comprendere meglio le loro reazioni (e quindi le strategie di coping messe in atto per affrontarli) e il rapporto che instaurano con gli allievi in classe.

Alcuni studi sembrano suggerire che gli insegnanti tendano ad attribuire le cause dei comportamenti difficili degli studenti a caratteristiche personali oppure all'ambiente familiare escludendo invece fattori legati all'insegnante o alla scuola (Hodges- Kulinna, 2007).

Generalmente l'analisi dei comportamenti difficili riguarda gli ostacoli al raggiungimento di risultati accademici in particolari contesti (Turnuklu & Galton, 2001). Houghton, Wheldall and Merrett (1988) nei loro studi sulla percezione dei comportamenti difficili degli studenti da parte di insegnanti di scuola primaria definiscono i comportamenti difficili in classe come:

“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” (p. 299).

Sebbene il quadro generale non sia ancora completo, molto è stato detto a proposito dei tipi di comportamento difficile che si verificano in classe e della frequenza con la quale si manifestano. In generale è possibile rilevare un'ampia gamma di comportamenti difficili nelle classi la maggior parte dei quali ha una frequenza quotidiana (Kulinna, Cothran & Regualos, 2006; Merret & Wheldall, 1990).

Frequenza e gravità del comportamento possono esaurire le risorse psico-affettive degli insegnanti e alla lunga favorire l'emersione della sindrome da burnout (Bibou-Nakaou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 1999) ma è altrettanto importante riflettere sul fatto che la combinazione di questi due elementi produce una gradualità dell'interazione e dell'esperienza umana tra studente e insegnante, di cui è interessante cogliere le sfumature. In altri termini, è facile notare come la frequenza e l'incidenza del comportamento difficile possano differire tra loro. Il comportamento percepito come il più difficile potrebbe essere al tempo stesso il più pericoloso e il meno frequente (come accade per esempio per i comportamenti aggressivi/violenti). Viceversa i comportamenti più frequenti potrebbero anche essere quelli che causano più preoccupazione proprio per la frequenza con la quale si verificano.

Diversi studi in questo campo di indagine (Wheldall & Merrett, 1988; McDonald & Wilks, 1994), esaminano la frequenza e l'intensità dei comportamenti difficili che gli insegnanti si trovano a gestire nella scuola primaria, rilevando che i problemi percepiti come maggiormente difficili sono quelli legati all'ordine e alla disciplina. Gli studi indicano che i comportamenti più frequenti e problematici sono molto simili nelle diverse realtà scolastiche della scuola primaria. Parlare fuori dal proprio turno di parola e disturbare gli altri compagni in classe, distrarsi facilmente e non seguire le indicazioni dell'insegnante, pur identificati come comportamenti più difficili da gestire, sono percepiti come problemi minori in termini di minaccia ai processi di apprendimento/insegnamento, sebbene minore in termini di incidenza non significhi non problematico (Merret & Wheldall, 1990).

La ricerca sulle aspettative degli insegnanti ha suggerito inoltre che il successo scolastico può essere influenzato da ciò che gli insegnanti credono degli studenti, conclusione che mostra il peso delle self-fulfilling prophecy (Merton, 2000) nel determinare il successo scolastico e dimostra che gli insegnanti possono essere tanto un aiuto quanto un ostacolo al raggiungimento degli obiettivi accademici degli studenti (Rosenthal & Jacobson, 1968).

In una revisione della letteratura scientifica sulle differenze di genere nei comportamenti difficili degli studenti, Duke (1978) mostra il ruolo delle aspettative e degli atteggiamenti dell'insegnante nella stimolazione di un certo comportamento problematico. Un esempio proposto dall'autore di questo tipo di fenomeni rappresentato dall'espressione tautologica: "i ragazzi sono ragazzi" che rappresenta un atteggiamento condiviso da molti insegnanti e impiegato per dare tacito consenso alle condotte improprie (generalmente di studenti maschi).

Algozzine (1976) parallelamente suggeriva che gli insegnanti curricolari possono essere meno tolleranti verso certi disturbi comportamentali rispetto agli insegnanti di studenti con

bisogni speciali. L'autore mostrava inoltre la possibilità che questa minore tolleranza potesse contribuire a causare disturbi comportamentali negli studenti.

I ricercatori non sono gli unici a pensare che in alcuni casi i sentimenti degli insegnanti contribuiscono ai problemi della classe: un'analisi delle percezioni degli studenti che rispondevano a quesiti su come la scuola può essere migliorata (Farley & Rosnow, 1975) rivela che i giovani intervistati attribuiscono la responsabilità dei problemi in classe molto di più ai loro insegnanti che se stessi. Tra le raccomandazioni che gli studenti propongono ci sono “che gli insegnanti facciano sforzi più grandi”, “che si facciano attività più interessanti in classe”, “che ci siano meno favoritismi”, “che ci sia un controllo più rigoroso”.

Kounin (1970) applicando ai comportamenti difficili degli studenti una prospettiva ecologica, sostiene che la differenza tra classi produttive e meno produttive ruota specificatamente attorno ad alcune abilità degli insegnanti. Per esempio, insegnanti che fronteggiano classi relativamente poco problematiche sembrano essere più abili nel monitorare diverse attività simultaneamente, nel mantenere alto l'interesse della classe e nel comunicare efficacemente le aspettative circa i comportamenti auspicati in classe. La critica maggiore mossa a Kounin fu quella di non aver sufficientemente specificato come gli insegnanti che non possiedono queste abilità possano essere formati sotto quest'aspetto.

In una esaustiva revisione della letteratura sui disordini comportamentali degli studenti recentemente rivista e aggiornata, James Kauffman (1977; 2001) includeva come fattori anticipatori del comportamento problematico una lista di variabili teacher-related tra le quali troviamo: scarsa sensibilità verso l'individualità del bambino, aspettative inappropriate, gestione inconsistente, istruzioni non funzionali, cattive contingenze di rinforzo (Kauffman, 1977 pp. 130-138).

Malgrado la qualità della ricerca condotta fino ad oggi sui fattori di rischio riferiti al dominio dell'insegnante che possono influenzare il comportamento degli studenti, rimangono aperte alcune domande circa la possibilità di separare questi fattori dal contesto nel quale l'insegnante lavora, dalla scuola e dal sistema scolastico.

Schwieso and Hastings (1987) riconoscono che:

“è una piccola ovvietà parlare di insegnamento come processo interattivo e osservare che è un punto spesso ignorato nelle ricerche sulla complessità della classe” (p. 124).

Il considerevole numero di ricerche sui comportamenti difficili degli studenti condotte negli ultimi trenta anni, hanno costantemente mostrato che il comportamento degli insegnanti può influenzare fortemente i singoli studenti e l'intera classe (per approfondimenti si rimanda a Cadigan, Entwisle, Alexander, & Pallas, 1988; Hamre &

Pianta, 2001; Pedersen, Faucher, & Eaton, 1978; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995; Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers, 1991; Doll & Lyon, 1998; Greene, Abidin, & Kmetz, 1997; Pianta, 1999; Brophy, 1996, Wallace et.al,2009).

Sebbene inizialmente generalisti, i lavori degli analisti del comportamento nei contesti educativi sono stati successivamente confermati anche in una varietà diversa di contesti e setting educativi. Così come l'uso ragionato di comportamenti di lode/approvazione e rimprovero/disapprovazione sono stati sistematicamente utilizzati da insegnanti e studiosi interessati ad incrementare i comportamenti accademici socialmente appropriati e diminuire i comportamenti inappropriati (si vedano gli studi di Merrett & Wheldall, 1986, 1990; Wheldall and Glynn, 1988). Tanto che alcuni sostengono che informare gli insegnanti sulle esperienze d'insegnamento problematiche per stimolarli ad impiegare opportune strategie di rinforzo positivo e lode in classe sia diventato superfluo (Merrett & Wheldall, 1990; Wheldall & Panagopoulou-Stamatelatou, 1991).

Una prospettiva alternativa potrebbe essere quella di Nafpaktitis, Mayer & Butterworth (1985) che affermano che nel sistema di feedback messo in atto in classe "students continually influence teacher behaviour and vice versa" (p. 366). A proposito di ciò, Brophy (1981) nella sua analisi funzionale del comportamento di lode dell'insegnante puntualizza che: "*much teacher praise is reactive to and under the control of student behavior rather than vice versa*" (p. 5).

L'autore nota che gli insegnanti approvano il comportamento degli studenti più che disapprovarlo e sono in linea generale molto più propensi a lodare i buoni lavori e le buone risposte che a criticare risposte povere o lavori scarsi. D'altro canto negli studi esaminati dall'autore gli insegnanti erano molto più propensi a criticare condotte comportamentali povere piuttosto che lodare condotte comportamentali buone, manifestando raramente lode e approvazione agli studenti per il loro comportamento appropriato. In questi studi emergeva come il lodare la buona condotta fosse la risposta meno frequente dell'insegnante.

A partire dalle rielaborazioni di Brophy (1997) possiamo distinguere quattro gruppi di comportamenti difficili degli studenti:

- 1) problemi legati al raggiungimento del successo scolastico,
- 2) problemi di ostilità,
- 3) problemi di adattamento al ruolo,
- 4) problemi legati alle relazioni sociali.

Al primo gruppo appartengono studenti che, per paura di fallire, spesso evitano di cominciare un'attività o rinunciano repentinamente di fronte alle prime difficoltà; al

secondo, studenti perfezionisti che non si dimostrano mai soddisfatti del proprio lavoro; al terzo gruppo appartengono gli studenti che fanno il minimo indispensabile in quanto poco motivati e/o poco stimolati; infine troviamo gli studenti che, nonostante siano disposti ad impegnarsi, presentano scarse capacità o una mancanza di prontezza sia rispetto all'andamento generale del gruppo classe che rispetto alle richieste dell'insegnante.

Gli alunni che presentano problemi di ostilità possono esprimere opposizione e resistenza verso l'insegnante attraverso comportamenti diretti o in maniera indiretta, provocando deliberatamente la reazione dell'insegnante o opponendo resistenza alle sue istruzioni.

Gli alunni con problemi di adattamento al ruolo si distraggono facilmente, dimostrando scarsa concentrazione e attenzione rispetto al compito assegnato, tra questi studenti rientrano anche quelli che possiedono scarsa capacità di autocontrollo, bassa stabilità emotiva e abilità sociali insufficienti.

Infine, gli alunni con problemi legati alle relazioni sociali sono studenti che ricercano l'interazione dei compagni ma sono rifiutati, ignorati ed esclusi o studenti che evitano l'interazione personale e diretta.

In maniera simile uno studio di Fry (1983) analizza le interazioni alunno-insegnante in classe per un periodo di quattro mesi con lo scopo di esaminare similarità e differenze nell'interazione alunno-insegnante con bambini difficili e non. Sono valutate otto classi di comportamento dell'insegnante e sette dell'alunno.

Le variabili dell'insegnante includevano scale di positive affect, definita come la gamma di comportamenti messi in atto dall'insegnante per supportare o apprezzare il comportamento dello studente (sorriso, gioco, lode) e scale di negative affect, definita come la gamma di comportamenti verbali e non verbali che riflettono ostilità o sentimenti negativi dell'insegnante, includendo valutazioni negative dell'insegnante sul comportamento dello studente, espressioni di rabbia o critica (pp. 81-84).

L'autore osserva che i problemi che provengono da bambini considerati problematici colpiscono meno gli insegnanti e ricevono da loro meno interazioni (positive e negative) rispetto ai coetanei considerati non problematici. Inoltre il bambino difficile ottiene meno contatto sociale dai suoi insegnanti e riceve minori feedback significativi sui suoi comportamenti, viene interrogato meno frequentemente per esprimere il suo punto di vista e le sue preferenze su temi accademici e relativi alla vita di classe.

Fry (1983) afferma che gli insegnanti dovrebbero essere più consapevoli delle loro interazioni con gli studenti difficili commentando che i risultati del suo studio suggeriscono che i comportamenti distruttivi degli studenti problematici ricevono un'attenzione prolungata non necessariamente focalizzata sul vero problema. È abbastanza probabile che

questi comportamenti siano mediati molto più spesso di quanto non sospettiamo dagli atteggiamenti prevalenti dell'insegnante.

Ovviamente questa è una questione empirica ma nel considerare la validità del giudizio dato dall'insegnante, la percezione dell'insegnante sui problemi comportamentali dello studente dovrebbe essere perlomeno considerata. Gli insegnanti, come i genitori, dovrebbero essere aiutati a gestire lo stress relativo ai problemi emotivi e comportamentali degli studenti (Phares & Danforth, 1994).

Come abbiamo detto, un particolare comportamento può essere problematico in un contesto ma non in un altro (Ho, 2004).

Riguardo alle percezioni e alle interpretazioni degli insegnanti circa i comportamenti inappropriati degli studenti diventa di fondamentale importanza conoscere il contesto culturale di riferimento al fine di capire quali comportamenti sono accettabili e quali potrebbero diventare preoccupanti nella gestione della classe. Famosi in questo senso sono gli studi statunitensi che hanno dimostrato come gli insegnanti valutino in maniera differente gli studenti afroamericani, portatori di comportamenti difficili in classe e giudicati accademicamente meno impegnati rispetto agli studenti bianchi (Ainsworth-Darnell & Downey, 1998; Miller, Ferguson, & Byrne, 2000; Hughes & Kwok, 2007).

In conclusione, sono numerosi gli studi che hanno spiegato quali azioni gli insegnanti intraprendono in classe a proposito di regole, ruoli, routine nella gestione dei comportamenti difficili, mentre abbiamo minori evidenze riguardo a come gli insegnanti attribuiscono un significato a questi comportamenti e in particolare a cosa attribuiscono i comportamenti difficili degli studenti. Questa è una questione cruciale per comprendere le reazioni degli insegnanti a questi comportamenti. Una letteratura relativamente ampia tratta il tema delle attribuzioni nel raggiungimento dei risultati accademici degli studenti mentre un numero relativamente piccolo di studi esamina le attribuzioni causali degli insegnanti in merito ai problemi comportamentali degli studenti.

Polou e Norwich (2000) affermano che è necessario conoscere le idee degli insegnanti circa le cause dei comportamenti difficili poiché queste idee modificano l'atteggiamento adottato verso gli studenti e le eventuali decisioni su come aiutare lo studente difficile a superare le sue difficoltà. Il grado in cui l'insegnante ritiene di poter influenzare la performance dello studente influenza direttamente il suo entusiasmo e la sua perseveranza nel lavorare con lui (p.560).

Per esempio un insegnante che crede che un determinato comportamento difficile messo in atto da uno studente sia causato dai problemi in famiglia potrebbe sentire meno la "responsabilità del problema" e potrebbe essere meno disponibile a prendere in

considerazione strategie di intervento teacher-focused (come l'uso di uno stile di insegnamento diverso o percorsi di riflessione critica sulle modalità di gestione del gruppo-classe), in alternativa potrebbe decidere di coinvolgere i genitori nell'intervento dal momento che crede che il comportamento dello studente sia influenzato primariamente da fattori familiari.

Generalmente le evidenze presentate negli studi sulle attribuzioni raccontano che gli insegnanti attribuiscono il comportamento difficile a cause rintracciabili fuori dalla scuola oppure a caratteristiche individuali dello studente. Queste scoperte mantengono inoltre un carattere cross culturale con risultati simili in Inghilterra come in Turchia (Turnuklu & Galton, 2001), in Cina come in Australia (Ho, 2004), negli Stati Uniti (Huges, Barker, Kemenoff & Hart, 1993) come in Grecia (Mavropoulou & Padeliadu, 2002). Queste attribuzioni sono importanti perché veicolano le azioni degli attori in gioco.

Per esempio Georgiou (1999) nota che le attribuzioni degli insegnanti circa i successi o gli insuccessi scolastici degli alunni sono correlate con differenti azioni genitoriali. Boekaerts, Otten & Voeten (2003) affermano che le attribuzioni degli studenti circa i propri successi o insuccessi a scuola determinano importanti variazioni nel grado di coinvolgimento in classe, inoltre le attribuzioni degli insegnanti circa i fallimenti accademici degli studenti influenzano le loro reazioni emotive e le strategie di gestione della classe (Georgiou, Christou, Stavrinides & Panaoura, 2002).

L'eziologia dei comportamenti difficili è dunque di natura multifattoriale. Fattori biologici sociali ed ambientali, interagendo reciprocamente, concorrono a creare un sistema di "vincoli correlati" (Magnusson & Cairns, 1996) in cui le difficoltà in un dominio tendono ad appoggiare e sostenere i problemi in un altro dominio (Farmer & Farmer, 2001).

Così, più è grave il comportamento sociale disfunzionale maggiori sono le probabilità che più fattori di rischio abbiano contribuito alla sua genesi ed evoluzione (Sameroff, 2000) e dal momento che modelli di comportamento disfunzionale precoce tendono a manifestarsi con una certa continuità nel tempo (Broidy, Nagin, Tremblay, Bates, Brame & Dodge, 2003; Moffitt, Caspi, Rutter, & Silva, 2001), i problemi comportamentali a scuola tendono ad essere predittivi di una serie di risultati negativi come l'insuccesso accademico, i problemi di lavoro, l'abuso di sostanze, fino ad arrivare ai comportamenti criminali (Kazdin, 1987). Tali modelli disfunzionali sono ulteriormente consolidati da correlati sociali quali condizioni socioeconomiche disagiate, esposizione ad ambienti violenti, organizzazioni scolastiche inefficaci e la relativa persistenza della reazione repressiva e punitiva della scuola (Farmer, Quinn, Hussey, & Holohan, 2001).

Non si può dimenticare inoltre che le organizzazioni attraverso le loro autorità e le loro strutture di rinforzo-ricompensa esercitano una forte influenza sul comportamento e sugli atteggiamenti dei lavoratori al loro interno. Scarsi risultati accademici non rendono una scuola automaticamente inefficace quanto piuttosto i comportamenti di reazione allo stress organizzativo che si manifestano nelle scuole portano all'inefficienza organizzativa, che è correlata anche con bassi risultati accademici (Griffith, 2004).

La natura del comportamento difficile a scuola è continuamente modificata da fattori sociali, ambientali e personali in rapporto tra loro e l'insegnante gioca un ruolo determinante nel gestire l'emersione di questi comportamenti. Il riconoscimento di situazioni a rischio e il tipo di intervento educativo dipendono in larga parte dalle credenze e disposizioni individuali del docente e dal sistema di feedback nella relazione insegnante – studente.

Le ultime due decadi di ricerca sulla relazione tra studente-insegnante hanno messo in evidenza come i risultati accademici degli studenti siano fortemente influenzati dalla capacità di influenza e prossimità degli insegnanti (Wubbels & Brekelmans, 2006). Brekelmans (1989) nei suoi studi sulla relazione tra risultati scolastici e percezione dello studente della relazione studente-insegnante mostra come esista una relazione curvilinea e non lineare tra prossimità e risultati scolastici: a basse percezioni di prossimità sono associate scarsi risultati accademici ma alte percezioni di prossimità non sono associate ad alti risultati accademici. Non appaiono numerosi invece gli studi che abbiano per oggetto il rapporto tra le percezioni degli insegnanti sulla relazione insegnante-studente e i risultati accademici, e più in generale sui comportamenti degli studenti a scuola.

2.5 LA RELAZIONE TRA PERCEZIONE DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI, CARATTERISTICHE DELL'INSEGNANTE E VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI CON PROBLEMI EMOTIVI E COMPORTAMENTALI.

I resoconti degli insegnanti a proposito dei comportamenti difficili degli studenti sono spesso molto utili ai professionisti della salute mentale per operare in ambito clinico con bambini e adolescenti (Frick & McMahon, 2008) e le valutazioni degli insegnanti vengono usate in congiunzione con altre misure per descrivere questi comportamenti (Lachar, 1999). I report degli insegnanti possono contribuire fortemente alla valutazione dei processi disfunzionali proprio perché gli insegnanti vedono bambini e adolescenti in differenti contesti di vita reale. Inoltre gli insegnanti sono tra gli adulti più importanti, secondi solo ai caregiver primari, nella vita di un bambino e di un adolescente (Achenbach, 1999) e

possono stimolare o ritardare il loro sviluppo in una varietà di modi diversi (Johnson & Fullwood, 2006).

Sebbene dunque gli insegnanti possano contribuire in maniera importante alla raccolta di informazioni sui comportamenti difficili degli studenti, precedenti studi hanno suggerito che anche i genitori possono svolgere un ruolo altrettanto importante, insegnanti e genitori mostrano alte correlazioni nel valutare i problemi emotivi e comportamentali dei bambini e degli adolescenti (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987; Glaser, Kronsoble, & Warner Forkner, 1997).

Abbiamo visto come diversi studi abbiano esaminato la relazione tra caratteristiche degli studenti e valutazioni degli insegnanti circa il comportamento difficile del bambino o dell'adolescente, meno numerosi sono gli studi che esaminano le relazioni tra valutazioni e caratteristiche degli insegnanti.

Problemi emotivi e comportamentali cronici possono ostacolare lo studente nell'accesso all'educazione e alla formazione e possono diminuire le opportunità sociali dell'individuo (Reiche, 1990). I ricercatori hanno da tempo documentato gli effetti negativi dei comportamenti difficili sugli sforzi degli insegnanti nell'istruzione (Carr, Taylor & Robinson, 1991).

Insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari che lavorano con studenti difficili riportano valori più alti di stress e burnout soprattutto quando sono esposti a comportamenti che non si sentono capaci di gestire efficacemente (Hastings & Brown, 2002).

Quando si considera la validità delle valutazioni degli insegnanti, le percezioni circa i comportamenti difficili dei loro studenti dovrebbero essere tenute in considerazione. Gli insegnanti, come anche i genitori, tendono ad esperire stress quando affrontano i problemi emotivi e comportamentali degli studenti (Phares & Danforth, 1994) è utile quindi interessarsi alle strategie che mettono in atto per gestire tali comportamenti.

In maniera simile al lavoro presentato in questa sede, precedenti ricerche hanno indagato le percezioni degli adulti circa i problemi comportamentali ed emotivi di bambini e adolescenti e in particolare il grado in cui questi comportamenti contribuiscono all'esperienza di stress dell'adulto (Duhig & Phares, 2003; Lum, Ehrbar, & Phares, 1995; Phares & Compas, 1990; Phares & Danforth, 1994).

In questi studi i livelli di stress sono stati rilevati con interviste condotte su adulti con esperienza di problemi comportamentali ed emotivi infantili e adolescenziali. In uno di questi studi madri e padri di minori intervistati in merito ai comportamenti dei propri figli segnalavano di essere più preoccupati dei problemi comportamentali esternalizzati che del bambino/ adolescente in sé (Lum, Ehrbar & Phares, 1995).

Ulteriori ricerche basate su self-report degli adolescenti stessi indicano che gli adolescenti sono molto meno preoccupati dei loro problemi comportamentali esternalizzati rispetto ai genitori ma sono molto più stressati dai problemi emotivi e comportamentali internalizzati di quanto non siano le loro madri (Phares & Compas, 1990). Analogamente in uno studio sullo stress degli insegnanti, i docenti riportano più alti livelli di stress quando hanno a che fare con comportamenti problematici esternalizzati piuttosto che quando hanno a che fare in generale con gli adolescenti (Phares & Danforth, 1994).

Nell'educazione secondaria e in special modo tra insegnanti con meno anni di esperienza, i comportamenti valutati come i più disturbanti sono quelli di sfida sociale (Johnson & Fullwood, 2006).

Altri studi hanno dimostrato inoltre che gli insegnanti curricolari sono significativamente meno tolleranti ai problemi comportamentali ed emotivi degli studenti rispetto agli insegnanti di sostegno (Safran & Safran, 1985) e che questa minore tolleranza si evidenzia in percezioni più estreme di tali comportamenti (Safran & Safran, 1987).

Quanto fin qui detto indica che da tempo in letteratura i livelli di stress sono stati messi in relazione con le percezioni dell'insegnante e con le valutazioni che l'insegnante dà a proposito comportamenti difficili degli studenti.

Se da un lato è vero che le percezioni degli insegnanti sui problemi emotivi e comportamentali degli studenti sono legate alle attribuzioni di causalità che gli insegnanti forniscono in merito a questi problemi è anche vero che le caratteristiche personali dell'insegnante hanno a che fare in qualche modo con le valutazioni che essi danno degli studenti difficili.

Una delle caratteristiche dell'insegnante da esaminare potrebbe essere ad esempio la specializzazione conseguita. A proposito di ciò uno studio relativamente recente ha suggerito che quando esaminiamo lo stesso gruppo di bambini, gli insegnanti di sostegno valutano alcuni comportamenti meno problematici di quanto facciano invece gli insegnanti curricolari (Stevens, Quittner, & Abikoff, 1998).

Questo dato potrebbe originare dal fatto che gli insegnanti curricolari valutano i problemi comportamentali di quel bambino comparandoli con i problemi comportamentali di altri bambini nella stessa classe (Kamphaus & Frick, 2005) mentre gli insegnanti di sostegno potrebbero paragonare quel bambino ad altri bambini difficili presenti in altre classi generando valutazioni estremamente differenti dello stesso comportamento.

Un'altra caratteristica dell'insegnante che potrebbe essere correlata con le sue valutazioni sui comportamenti degli studenti è la percezione di controllo sul processo di insegnamento e la percezione di essere capace di influenzare significativamente lo studente problematico.

Gibson and Dembo (1984) affermano che l'efficacia nell'insegnamento dipende da due fattori interdipendenti: la *personal teacher efficacy* e la *general teacher efficacy*. Con la prima si fa riferimento al grado in cui l'insegnante crede di avere competenze e capacità per poter influenzare l'apprendimento dello studente, con la seconda ci si riferisce ad un costrutto simile al più noto costrutto di autoefficacia percepita (Bandura, 1977; 1997) specificatamente riferito però ai processi di insegnamento/apprendimento.

Nei loro studi gli autori dimostrano che insegnanti con meno anni di esperienza tendono a manifestare livelli di *personal teacher efficacy* mediamente più bassi di insegnanti con più anni di esperienza (Dembo & Gibson, 1985) e che la costanza e la determinazione ad imparare mostrata dallo studente e la capacità di pianificare un percorso d'apprendimento adeguato predicono la percezioni di efficacia nell'insegnamento (Martin, 2006).

Viceversa, la *general teacher efficacy* è legata alle credenze dell'insegnante che il sistema scolastico e l'intervento educativo a scuola possano superare altre influenze di ordine ambientale producendo cambiamenti positivi nel bambino o nell'adolescente (Gibson & Dembo, 1984).

Ulteriori studi hanno dimostrato che la *general teacher efficacy* tende a diminuire con l'aumentare degli anni di esperienza dell'insegnante (Dembo & Gibson, 1985).

Un interessante studio di Soodak & Podell (1993) mostra che insegnanti con alti livelli di *general* e *personal teacher efficacy* sono più propensi a tenere in classe gli studenti con problemi comportamentali ed emotivi. Queste scoperte potrebbero indicare che insegnanti con più alti livelli di *teacher efficacy* siano meno sensibili allo stress o più tolleranti verso comportamenti devianti degli studenti oppure che insegnanti con più alti livelli di *teacher efficacy* potrebbero esperire uno stress maggiore a causa del fatto che si sentono altamente responsabili dei problemi comportamentali degli studenti, poiché fortemente convinti di influenzare il comportamento di questi studenti.

Interventi formativi mirati all'acquisizione di abilità (skill) per gestire i comportamenti difficili in classe attraverso tecniche di apprendimento cooperativo tra pari hanno dimostrato di essere molto utili nell'incrementare la fiducia dell'insegnante nelle sue capacità di insegnamento (Pugach & Johnson, 1995).

Una delle caratteristiche meno esplorate nella relazione tra le percezioni dei problemi comportamentali e caratteristiche degli insegnanti è quella che riguarda la sintomatologia da stress esperita dall'insegnante. Lo stress percepito dall'insegnante potrebbe derivare direttamente dal comportamento difficile dello studente oppure potrebbe dipendere da fattori situazionali e personali ed essere indipendente dal livello e dalla gravità dei problemi comportamentali dei suoi studenti.

In conclusione potrebbe essere utile esplorare ulteriormente la relazione tra sintomi fisici e psicologici mostrati da insegnanti che hanno a che fare con studenti difficili per trarre indicazioni sul fenomeno stress in relazione ai problemi comportamentali degli studenti aggiungendo il vantaggio di conoscere qualcosa di più su come gli insegnanti valutano questi comportamenti in relazione alle attribuzioni di causalità che operano circa questi comportamenti.

E' dato in letteratura che la qualità delle relazioni tra studenti e insegnanti sia predittiva di competenze accademiche e comportamentali dello studente a scuola (Cadigan, Entwisle, Alexander & Pallas, 1998; Pedersen, Faucher & Eaton, 1978; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Wubbles, Brekelmans & Hooymayers, 1991; Doll & Lyon, 1998; Greene, Abidin, & Kmetz, 1997; Pianta, 1999).

Sebbene raramente le caratteristiche socio demografiche (età, genere, etnicità) di studenti ed insegnanti siano state messe in relazione con le percezioni degli insegnanti sulla loro relazione con gli studenti e sul comportamento di questi ultimi a scuola (Saft & Pianta, 2001), esistono numerosi studi sul rapporto tra insegnante e studente in relazione a variabili come il genere e l'età del bambino.

Ad esempio alcuni studi sulla relazione insegnante-studente hanno dimostrato come i bambini siano più spesso indicati come bisognosi di interventi educativi di supporto rispetto alle bambine (Brophy, 1985) mentre le bambine tendano a ricevere meno attenzione da parte dell'insegnante rispetto ai bambini (Morgan & Dunn, 1988).

Inoltre è stato dimostrato che il grado di dipendenza dall'insegnante nella scuola dell'infanzia predice i risultati accademici alla scuola primaria e secondaria inferiore per i maschi ma non per le femmine mentre relazioni di prossimità tra insegnante e studente predicono risultati accademici migliori per le femmine ma non per i maschi (Hamre & Pianta, 1999).

Alcuni autori hanno studiato i comportamenti in classe per determinare se e in che misura le interazioni tra insegnante e studenti siano in grado di influenzare le abilità sociali, emotive e comportamentali degli studenti, dimostrando che un buon grado di adattamento del bambino alla classe dipende anche da come viene percepito dall'insegnante e da che tipo di rapporto si instaura tra insegnante e studente (Pianta, 1999).

Inoltre l'età, l'etnicità e il genere dello studente sono variabili che influenzano le percezioni degli insegnanti circa la capacità del bambino di adattarsi alla classe (Pianta & McCoy, 1997; Pigott & Cowen 2000). Negli studi di La Paro & Pianta (1994) ad esempio viene notato come gli insegnanti riportino di avere maggiori conflitti con bambini più giovani di età

rispetto a bambini più grandi anche se questo dato non viene poi messo in relazione con l'età dell'insegnante.

Anche la provenienza etnica è stata valutata in relazione al rapporto tra insegnante e studente notando come i pattern di comunicazione varino in relazione all'etnicità dello studente (Brady, Tucker, Harris, & Tribble, 1992). Anche Entwistle e Alexander (1988) dimostrano che gli insegnanti di scuola primaria rispondono in maniera differente allo stesso pattern comportamentale a seconda che il bambino sia un afroamericano o un caucasico.

In conclusione le evidenze suggeriscono che il genere, l'età e l'etnicità dello studente sono variabili in qualche modo collegate alle percezioni degli insegnanti circa i comportamenti dei bambini a scuola. Si potrebbe ipotizzare che gli insegnanti intessano relazioni più positive con le bambine, con studenti più giovani rispetto a studenti più anziani e con bambini dello stesso gruppo etnico dell'insegnante piuttosto che con bambini di gruppi etnici diversi, in questo caso ci si potrebbe aspettare che la variabile "etnicità" sia in grado di predire esperienze positive dell'insegnante, lo studio di Saft e Pianta (2001) fornisce una conferma a queste ipotesi.

In generale dunque è utile esaminare congiuntamente le caratteristiche dell'insegnante e dello studente per comprendere le percezioni che gli insegnanti hanno circa i comportamenti degli studenti e le strategie di gestione che mettono in atto in classe.

2.6 STRATEGIE DI GESTIONE DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI

La ricerca che studia le attribuzioni di causalità degli insegnanti circa i comportamenti difficili degli studenti dimostra come gli insegnanti reagiscono in maniera diversa ai problemi emotivi e comportamentali dei loro studenti anche in relazione alle attribuzioni circa le cause di quel dato comportamento (Lovejoy, 1996) e alle loro aspettative circa il raggiungimento dei risultati accademici (Wood & Benton, 2005). Ad esempio Ho (2004) osserva che sia gli insegnanti australiani che cinesi attribuiscono il comportamento difficile dello studente più a cause rintracciabili nello studente piuttosto che a caratteristiche legate all'insegnante.

In generale però le diverse attribuzioni degli insegnanti potrebbero essere specifiche per i tipi di problemi che lo studente manifesta. Lovejoy (1996) ad esempio nota che gli insegnanti tendono ad attribuire le cause dei comportamenti aggressivi a elementi esterni e controllabili (derivati ad esempio dall'ambiente sociale in cui vive lo studente) mentre attribuiscono le cause dei comportamenti di disattenzione e iperattività ad elementi interni e stabili (come ad esempio genetici). Inoltre gli insegnanti mostrano livelli più alti di stress e

di sentimenti negativi in risposta ai comportamenti aggressivi degli studenti rispetto che ad altri tipi di comportamento disfunzionale e sono più inclini a credere che gestire questi comportamenti attraverso comportamenti punitivi sia più appropriato, mentre altri tipi di interventi educativi, come le attività di supporto e di ri-orientamento del comportamento problematico, siano maggiormente adatti in risposta a problemi di disattenzione ed iperattività.

A questo proposito Poulou & Norwich (2002) dimostrano che le attribuzioni degli insegnanti sono in grado di predire la loro risposta emotiva e comportamentale e che a sua volta questa è in grado di predire le intenzioni nelle azioni educative da intraprendere per gestire tali comportamenti. Di conseguenza le percezioni degli insegnanti a proposito della capacità dello studente di controllare i suoi problemi comportamentali sono correlate con le percezioni circa certi comportamenti problematici e quindi anche con le valutazioni che gli insegnanti danno circa questi comportamenti.

Alcuni autori hanno studiato quali strategie gli insegnanti mettano in atto per gestire i comportamenti difficili degli studenti in classe, Kulinna e collaboratori (2007) identificano otto differenti classi comportamentali: 1) i comportamenti rivolti alla rimozione/rinvio (far uscire lo studente dalla classe, sospendere lo studente, mandare lo studente dal dirigente, contattare i genitori, ignorare il comportamento); 2) i comportamenti rivolti a stimolare azioni positive (distrarre lo studente con comportamenti positivi, focalizzare l'attenzione dello studente su modelli comportamentali positivi, premiare gli studenti che in quel momento si stanno comportando bene, rimuovere l'accesso alle attività preferite, dare attenzione allo studente); 3) i comportamenti rivolti a stimolare modificazioni comportamentali (creare un sistema di punti-bonus per premiare i comportamenti positivi, ricompensare gli studenti con attività ricreative o tempo libero, sviluppare il contratto psicologico con lo studente); 4) i comportamenti punitivi (punizioni corporali, conflitti verbali, richiesta di un insegnante di sostegno); 5) i comportamenti di richiesta di intervento dell'esperto (consulto con il consulente scolastico, consulto con altri esperti al di fuori della scuola, consulto con l'insegnante di classe); 6) i comportamenti di coinvolgimento del gruppo di pari (affiancare un compagno di studio, chiedere ad altri studenti di aiutare il compagno); 7) i comportamenti per tenere occupato lo studente (far fare compiti aggiuntivi o attività fisica); 8) i comportamenti di minaccia (usare la pressione dei compagni, abbassare i voti, alzare la voce con lo studente).

In conclusione sembra emergere che la scelta del differente comportamento da mettere in atto per gestire i comportamenti difficili degli studenti sia in larga misura dipendente dall'attribuzione causale (Kelley, 1973) che l'insegnante opera circa un dato comportamento

e che tale attribuzione di causalità sia in larga parte determinata da caratteristiche che ineriscono molto più il dominio dell'insegnante rispetto a quello dello studente.

2.7 CONCLUSIONI

La letteratura in campo educativo è concorde nell'affermare che la qualità delle relazioni tra studenti e insegnanti sia predittiva di competenze accademiche e comportamentali dello studente a scuola (Cadigan, Entwisle, Alexander & Pallas, 1998; Pedersene, Faucher & Eaton, 1978; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Wubbles, Brekelmans & Hooymayers, 1991; Doll & Lyon, 1998; Greene, Abidin, & Kmetz, 1997; Pianta, 1999). Malgrado la mole di studi esistenti sulle interazioni insegnanti-studenti, spesso le indagini sono focalizzate sul versante dell'istruzione e della didattica.

Abbiamo visto come esistano alcuni tentativi di integrare la componente sociale nella comprensione delle interazioni educative ma nella maggior parte delle ricerche sul comportamento degli insegnanti nei confronti degli studenti le qualità sociali, emotive e relazionali di queste interazioni sono analizzate a latere (Rogoff, 1990).

Alcuni autori (Lowe, Felce & Blackman, 1996) concordano nell'affermare che sebbene la letteratura sul tema dell'interazione insegnante-studente sia consistente non sempre viene integrata con le teorie dello sviluppo sociale.

Questo capitolo ha esaminato le relazioni insegnante-studente dal punto di vista della problematicità delle manifestazioni comportamentali, nel tentativo di definire il "comportamento difficile" dello studente e analizzare la letteratura sull'argomento.

La prospettiva della *Goodness of fit Theory* (Chess & Thomas, 1984a) ci ha permesso di descrivere attraverso un approccio sistemico la relazione insegnante-studente in termini di credenze e attribuzioni causali dell'insegnante in riferimento a determinati comportamenti dello studente.

In questo senso la relazione insegnante - studente può essere concettualizzata come la miscela di caratteristiche dell'insegnante e dello studente che afferiscono alla dimensione "compatibilità insegnante- studente" (Greene, 1995; 1996).

In una prospettiva relazionale a orientamento sistemico (Brophy e Good, 1986; Zeichner, 2009), la nozione di compatibilità studente-insegnante deriva dalle teorie che enfatizzano la natura transazionale e reciproca del comportamento umano (Sameroff & Seifer, 1983).

Coerentemente con questa impostazione sono state esaminate le principali evidenze presenti in letteratura osservando come esista una considerevole variabilità nella maniera in cui gli insegnanti percepiscono e rispondono a differenti tipi di comportamento degli

studenti. I comportamenti considerati massimamente problematici (e forse percepiti come più stressanti) da un insegnante possono non essere percepiti affatto come tali da un altro insegnante, dando luogo a differenti esperienze di stress occupazionale nei docenti (Everaert, 2005). Inoltre alle differenze individuali nella percezione di stress si sommano quelle culturali, i comportamenti difficili sono essenzialmente costrutti sociali culturalmente connotati (Jones et al.1995) e ciò che viene considerato di difficile gestione in un contesto può risultare facile in un altro.

È ovvio quindi che i progetti di ricerca volti alla valutazione della relazione insegnante-studente devono considerare la connotazione culturale del contesto di indagine. Ciò è ancor più rilevante quando si conducono studi comparativi cross nazionali finalizzati ad identificare i comportamenti più difficili da gestire per un insegnante o finalizzati all'individuazione di politiche e interventi per aumentare l'efficacia dell'azione educativa.

Il presente capitolo si è inoltre concentrato su alcune relazioni peculiari nelle organizzazioni scolastiche, ad esempio la relazione tra insegnante di sostegno e studenti, offrendo una breve panoramica dell'argomento anche dal punto di vista legislativo.

Riassumendo, lo studio dei comportamenti difficili degli studenti riflette il contributo di diversi fattori di rischio che lavorano di concerto (Kazdin, 1985). I comportamenti difficili degli studenti scuola (come i comportamenti antisociali cronici e i comportamenti delinquenziali) possono minacciare l'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento in classe. Inoltre la scarsa efficacia nella gestione dei comportamenti difficili degli studenti distrugge il diritto ad apprendere degli studenti stessi oltre al diritto degli insegnanti ad insegnare, fa sprecare tempo, indebolisce la motivazione degli studenti, produce un clima di paura e stress sia negli studenti che nei docenti e dissolve la fiducia e le relazioni cooperative tra studenti e insegnanti (Charles & Senter 2005).

Comprendere quali significati attribuiscono gli insegnanti a questi comportamenti (in termini di attribuzioni di causalità e credenze) significa poter comprendere meglio le loro reazioni (e quindi le strategie di coping messe in atto per affrontarli) e il rapporto che instaurano con gli allievi in classe.

In conclusione, sono numerosi gli studi che hanno spiegato quali azioni gli insegnanti intraprendono in classe a proposito di regole, ruoli, routine nella gestione dei comportamenti difficili, mentre abbiamo minori evidenze riguardo a come gli insegnanti attribuiscono un significato a questi comportamenti e in particolare a cosa attribuiscono i comportamenti difficili degli studenti. Questa è una questione cruciale per comprendere le reazioni degli insegnanti a questi comportamenti. Le ultime due decadi di ricerca sulla relazione tra studente-insegnante hanno messo in evidenza come i risultati accademici degli

studenti siano fortemente influenzati dalla capacità di influenza e prossimità degli insegnanti (Wubbels & Breklemans, 2006) Gibson & Dembo (1984) affermano che l'efficacia nell'insegnamento dipende da due fattori interdipendenti: la *personal teacher efficacy* e la *general teacher efficacy*. Lovejoy (1996) nota inoltre che gli insegnanti tendono ad attribuire le cause dei comportamenti aggressivi a elementi esterni e controllabili (derivati ad esempio dall'ambiente sociale in cui vive lo studente) mentre attribuiscono le cause dei comportamenti di disattenzione e iperattività ad elementi interni e stabili (come ad esempio genetici).

A partire dalla letteratura presentata nel presente capito e nel capitolo che ha riguardato lo stress nella professione docente, il lavoro di ricerca presentato in questa sede si interrogherà sulla natura della relazione studente difficile- insegnante analizzando le caratteristiche tanto dello studente segnalato come problematico quanto dell'insegnante e dell'organizzazione scolastica entro la quale e quest'ultimo è inserito.

CAPITOLO 3

LE DOMANDE DI RICERCA

3.1 INTRODUZIONE

Il presente lavoro si inserisce nel paradigma teorico delle ricerche survey (per una discussione approfondita su questo tipo di indagine si rimanda al sesto capitolo). La ricerca si propone lo studio della relazione insegnante-studente a partire dal fenomeno dei comportamenti degli studenti ritenuti in qualche modo “problematici” o “difficili” dagli insegnanti.

Per raggiungere questo scopo sono stati rilevati i punteggi relativi alla frequenza e il conseguente vissuto di stress lavorativo in risposta ai comportamenti difficili degli studenti, i livelli generali di stress occupazionale (Everaert & Van der Wolf, 2006), i livelli generali di soddisfazione lavorativa (Howard & Keefe, 1991) e lo stato generale di *sofferenza psicologica* (Fraccaroli & Schadee 1993; Martucci et al., 1999). Le misure sono descritte dettagliatamente nel quinto capitolo dedicato alla descrizione dello strumento di indagine.

La ragione principale per mettere a confronto sistemi educativi diversi è che si offre al ricercatore la possibilità di confrontare a livello internazionale le percezioni che gli insegnanti hanno dei comportamenti difficili degli studenti in classe.

3.2 LE DOMANDE DI RICERCA SUL CAMPIONE INTERNAZIONALE

I principali obiettivi di ricerca della sezione comparativa del presente lavoro sono stati:

- 1) rilevare e descrivere la frequenza con cui i comportamenti difficili degli studenti vengono indicati dagli insegnanti nelle diverse Nazioni;
- 2) rilevare e descrivere il vissuto di stress degli insegnanti in relazione alla frequenza rilevata dei comportamenti difficili;
- 3) confrontare le diverse percezioni degli insegnanti circa il grado di stress e soddisfazione lavorativa tra le diverse Nazioni;
- 4) confrontare i punteggi del *General Health Questionnaire* in relazione alla *sofferenza psicologica* negli insegnanti dei diversi contesti.

Inoltre, la strategia di confronto ha visto l'adozione del *Consistent Quality Approach* (Lynn, 2003) (tale approccio verrà descritto approfonditamente nel sesto capitolo del presente lavoro), che ricordiamo essere rivolto all'eliminazione dei dati inconsistenti nei confronti cross nazionali.

In questo modo ad esempio delle sette Nazioni che hanno partecipato alla ricerca (Italia, Stati Uniti, Olanda, Russia, Hong Kong, Sud Africa e Suriname) è stato possibile confrontare soltanto quattro *dataset*, come conseguenza dell'esclusione dalle analisi di campioni *inconsistenti* in termini di confrontabilità.

Coerentemente con questo obiettivo, nella parte dedicata all'esplorazione dei campioni sovranazionali, vengono presentate le statistiche descrittive dei dati raccolti in Italia, Stati Uniti Hong Kong e Sud Africa relativamente alle sei dimensioni di comportamento difficile dello studente: *Contro le regole*, *Pieno di attività*- *Facilmente distraibile*, *Bisogno di attenzione* – *Studente debole*, *Facilmente irritabile*, *Sindrome da fallimento* - *Perfezionista*, *Aggressivo* - *Ostile*, ricordando che esistono molte evidenze a supporto dell'esistenza di profonde differenze culturali nelle percezioni degli occupati nelle diverse organizzazioni (Hofstede, 2001).

3.3 LE DOMANDE DI RICERCA SUL CAMPIONE ITALIANO

Per quanto concerne le domande di ricerca che hanno guidato l'analisi dei dati italiani l'interesse è rivolto alla conoscenza approfondita del sistema educativo nazionale.

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 (Gevin, 2007).

Kyriacou (2001) in un articolo di revisione della letteratura sullo stress degli insegnanti afferma che: “*research on teacher stress has become a major area of international research interest*”, suggerendo che la ricerca futura dovrebbe concentrarsi maggiormente su:

“(i) *monitoring the extent to which particular educational reforms are generating high levels of teacher stress;*
(ii) *exploring why some teachers are able to successfully negotiate periods of career reappraisal and retain a positive commitment to the work, whilst others are not;* (iii) *clarifying the nature of the stress process in term of two types of triggers' one based on excessive demands and the other based on a concern with self-image;*
(iv) *assessing the effectiveness of particular intervention strategies to reduce teacher stress;* (v) *exploring the impact of teacher-pupil interaction and classroom climate on teacher stress.*” (p.27).

Ciò è esattamente quello che si è tentato di fare nel presente lavoro.

In questa fase, l'impegno è teso al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- 1) rilevare e descrivere la frequenza con cui i comportamenti difficili degli studenti e la conseguente percezione di stress sono segnalate dagli insegnanti italiani;
- 2) identificare quali comportamenti difficili correlano maggiormente con i livelli di stress degli insegnanti italiani;
- 3) identificare il comportamento maggiormente associato ai vissuti di stress in termini assoluti (attraverso il confronto delle medie dei punteggi) e in riferimento alla misura cumulata di stress e di soddisfazione lavorativa (in termini correlazionali).

Infine Punch e Tuetteman (1990) in uno studio correlazionale 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. L'ultima ipotesi di ricerca riguarda proprio questo aspetto ed è tesa a:

- 4) identificare il grado di correlazione tra la frequenza dei comportamenti difficili degli studenti e i punteggi degli insegnanti ottenuti dalle domande del *General Health Questionnaire*.
- Nella seconda parte del capitolo sui risultati (capitolo 7), un'attenzione particolare è riservata all'indagine degli aspetti contestuali, personali e interazionali che contribuiscono a determinare differenze nei comportamenti difficili degli studenti e nei livelli di stress professionale conseguente a quei comportamenti.

La ricerca sulle variabili demografiche dell'insegnante in relazione allo stress ha riportato risultati contrastanti (Thomas, Clarke & Lavery, 2003). Mentre alcuni studi segnalano scarsi effetti di influenza (Kyriacou, & Sutcliffe, 1978), altri (Travers & Cooper, 1996) indicano invece l'effetto delle variabili demografiche, tanto in relazione alla tipologia di *stressor* da gestire quanto alla qualità generale dell'esperienza lavorativa. Ad esempio questi autori

notano che gli insegnanti gestiscono *stressor* specifici, come l'essere vittima di stereotipi e discriminazioni mentre differenze più marcate emergono 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.

In questo senso ci siamo chiesti se la variabile "genere dell'insegnante" giochi un ruolo nell'interazione con gli studenti difficili.

Le dimensioni utilizzate per differenziare i gruppi in analisi afferiscono a tre categorie di variabili:

- 1) le variabili legate al contesto lavorativo dell'insegnante: "tipo di scuola" (primaria o secondaria) e "area" di urbanizzazione dell'Istituto (urbana o sub urbana).
- 2) Le variabili legate alle caratteristiche dell'insegnante: "tipo di impiego" (P1q07b. Sei un insegnante di sostegno?) "genere" e "cultura religiosa" dell'insegnante, "percezione di autonomia" (alta percezione di autonomia nella professione e viceversa bassa percezione di autonomia) e
- 3) le variabili legate alle caratteristiche dello studente problematico: "genere dello studente", "diagnosi di disturbo comportamentale" (P2Q07. Lo studente ha mai ricevuto una diagnosi da uno psicologo o da uno psichiatra?), variabile "ripetente", "costituzione del nucleo familiare" (in questo caso il campione è stato suddiviso in forma dicotomica, differenziando studenti provenienti da famiglie con due genitori o monoparentali) e la "Nazione di provenienza" dei genitori dello studente, in questo caso si è suddiviso il campione in studenti con famiglia italiana e studenti con famiglia straniera.

La variabile "percezione di autonomia", è l'indicatore corrispondente di 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 una misura largamente utilizzata 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 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 corrispondono 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.

Infine accanto alla parte quantitativa delle rilevazioni è presente una sezione qualitativa composta da quattro domande aperte (*P2Q01. Descrivi il comportamento dello studente più*

¹ La distanza inter-quartilica del punteggio cumulato è il criterio di raggruppamento.

problematico con cui hai a che fare”, “ P2Q02. Perché questo comportamento risulta il più problematico per te?” “P2Q03. In generale come gestisci questo comportamento?” “P2Q04. Quali suggerimenti daresti ad altri insegnanti per gestire questo stesso comportamento?”) il piano di analisi ha riguardato in questo caso l’uso di tecniche di analisi delle corrispondenze lessicali e analisi delle frequenze delle parole. Le principali domande di ricerca sono state:

1. come vengono descritti i comportamenti difficili dagli insegnanti intervistati?
2. È possibile rintracciare una corrispondenza tra i comportamenti difficili indagati attraverso le sei scale del CSSQ e le risposte “spontanee” degli insegnanti?
3. Nella gamma dei comportamenti difficili che gli insegnanti sono chiamati a gestire, perché un comportamento è più problematico di un altro?

In questo caso le analisi testuali esplorative prevedono l’uso della tecnica delle associazioni di parole per verificare quali aggettivi sono maggiormente associati alle diverse scale di dominanza². Infine, sempre utilizzando la variabile “scala di dominanza”, viene condotta un’analisi testuale delle corrispondenze per identificare un’eventuale struttura sottostante rintracciabile sulla base delle risposte aperte dei docenti.

3.4 CONCLUSIONI

In conclusione le domande di ricerca a cui la presente indagine tenta di rispondere sono riassumibili di seguito, in particolare ci chiediamo se:

1. Come vengono valutati i comportamenti difficili in termini di frequenza di accadimento e stress percepito negli insegnanti delle Nazioni partecipanti?
2. Qual è il grado di soddisfazione lavorativa e stress percepito dagli insegnanti del campione internazionale?
3. Nel campione considerato, esistono Nazioni partecipanti che rivelano un rischio più alto di disagio psichico e sofferenza psicologica dell’insegnante?
4. Nel campione italiano è possibile identificare delle direttrici concettuali che siano in grado di organizzare i comportamenti difficili degli studenti a scuola?
5. Nel campione italiano esistono delle differenze nella percezione della frequenza e dello stress di un determinato comportamento difficile in relazione ai diversi gruppi che compongono il campione (differenze di genere o di ruolo negli insegnanti, differenze tra le scuole primarie e secondarie)?
6. Come vengono descritti i comportamenti difficili dagli insegnanti italiani?

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

7. È possibile rintracciare una corrispondenza tra i comportamenti difficili degli studenti e le risposte “spontanee” degli insegnanti?
8. Nella gamma dei comportamenti difficili che gli insegnanti sono chiamati a gestire, perché un comportamento è più problematico di un altro?
9. I sottogruppi del campione si caratterizzano in termini di somiglianze e differenze significative per quanto riguarda i comportamenti difficili e le misure di stress?
10. È possibile identificare alcuni nuclei tematici che emergono nella descrizione dei comportamenti difficili?
11. È possibile rintracciare delle differenze, in termini di utilizzo di uno specifico lessico, nei diversi gruppi di insegnanti (ad esempio differenze tra genere o tra primaria e secondaria, tra insegnanti di sostegno e non sostegno ecc ...)?
12. I risultati ottenuti dalle analisi condotte contribuiscono ad ampliare le conoscenze circa la relazione insegnante-studente a partire dal fenomeno dei comportamenti degli studenti?

Per rispondere alle domande di ricerca presentate in questa sede, è stato costruito un questionario composto da cinque differenti sezioni: la prima sezione è dedicata alla raccolta di informazioni socio demografiche sull'insegnante e sulla scuola in cui insegna, la seconda parte rileva l'incidenza e l'intensità dei problemi emotivi o comportamentali degli studenti. Successivamente viene chiesto agli insegnanti di indicare l'impatto di questi comportamenti su se stesso e sull'atmosfera della classe. La sezione termina con alcune domande socio demografiche che riguardano lo studente problematico. Nella terza parte del questionario si trovano alcune domande circa le modalità di gestione degli studenti e circa i possibili sentimenti negativi che l'insegnante sperimenta durante la sua attività in classe.

Nella quarta parte le domande riguardano il rapporto con i colleghi e il supporto offerto dalla dirigenza nella gestione degli studenti con problemi emotivi o comportamentali. Infine, nella quinta e ultima parte, viene rilevato il livello generale di benessere psicofisico. Lo strumento di rilevazione sarà descritto dettagliatamente nel quinto capitolo del presente lavoro.

CAPITOLO 4

IL CAMPIONE

4.1 INTRODUZIONE

La presente sezione è dedicata tanto alla descrizione dei principali processi utilizzati per la costruzione della base di dati quanto alle caratteristiche degli insegnanti intervistati nel tentativo di fornire un quadro esaustivo dei processi coinvolti nella preparazione del dataset e delle caratteristiche dei sottocampioni nazionali.

La popolazione è rappresentata da insegnanti di scuola primaria e secondaria inferiore impiegati in organizzazioni scolastiche da almeno sei mesi al momento della rilevazione.

Il campione intervistato non è rappresentativo delle popolazioni partecipanti all'indagine, la modalità di selezione degli insegnanti ha previsto una scelta di comodo (*convenience sampling*) che ha comportato la partecipazione volontaria degli Istituti. La principale conseguenza è la non assoluta generalizzabilità statistica dei risultati ottenuti; va però segnalato che, sebbene la partecipazione sia stata su base volontaria, la selezione degli intervistati ha comportato una scelta ragionata degli Istituti scolastici disponibili sulla base di due criteri: “ordine della scuola” (primaria e secondaria) e “area di urbanizzazione dell'Istituto” (scuole urbane e sub urbane).

Lo studio, condotto contemporaneamente nelle sette Nazioni partecipanti, ha generato una mole importante di dati (circa 3.500 protocolli), gestiti sia a livello locale con la creazione di database nazionali sia a livello centrale per ciò che riguarda il dataset complessivo. Ciò ha comportato l'adozione di strategie condivise e procedure uniformate per la gestione razionale dei flussi di dati e la costruzione della base dati internazionale, utile sia per le analisi locali sia per le analisi comparative di tutti i Paesi coinvolti.

La seconda parte del capitolo sarà invece dedicata alla descrizione delle caratteristiche salienti dei diversi sottogruppi nazionali in modo da offrire una visione d'insieme del campione complessivo.

Il capitolo si conclude con un quadro riassuntivo delle variabili considerate e del profilo socio demografico degli insegnanti intervistati e dei loro contesti lavorativi.

4.2 GESTIONE DELLA BASE DATI INTERNAZIONALE

Condurre uno studio scientifico richiede la pianificazione accurata delle fasi di raccolta delle informazioni e la preparazione di una base dati sufficientemente ampia da poter essere utilizzata per la costruzione di indicatori affidabili e per la verifica empirica di modelli teorici ipotizzati in fase di disegno.

I dati, pronti per essere analizzati, rappresentano dunque il risultato finale di un complesso lavoro di pianificazione della ricerca e somministrazione degli strumenti. Ai ricercatori è quindi richiesto di tenere traccia, nei loro report tecnici, delle operazioni effettuate nelle fasi di *data collection*, *data entry* e *data merging* (Rafanelli, 2003).

Nel caso di ricerche a carattere cross nazionale, il processo di raccolta dati viene realizzato attraverso diverse fasi (OECD, 2004): la prima fase è quella di *data entry*, cioè l'inserimento dei dati in nostro possesso (le risposte alle domande del questionario) all'interno di un "contenitore" opportunamente preparato.

Le informazioni sono inserite in un foglio elettronico (detto matrice), dove ogni riga è una rilevazione (le risposte di un singolo insegnante) e ogni colonna è una variabile.

Le operazioni di *data entry* possono avvenire in maniera automatica (per esempio attraverso la compilazione di questionari online o l'uso di strumenti informatizzati come data base Access, software di data mining, sistema CATI ecc ...) oppure, nel caso di rilevazioni operate tramite questionari cartacei, con l'inserimento manuale del dato raccolto attraverso un'interfaccia informatica.

Nell'ambito degli studi comparativi, il database creato deve inoltre essere uniformato: 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, il database deve essere esplorato per permettere una serie di operazioni di "pulizia", come ad esempio la ricerca di valori *out-of-range* (variabili la cui risposta assume una modalità non prevista dal questionario, ad esempio un valore di 118 per la variabile età) e correttamente codificato per ciò che riguarda la presenza di valori mancanti. Questa fase prende il nome di *data cleaning*.

Secondo quanto indicato dalle linee guida dell'*American Psychological Association* (2001) i valori fuori scala (*out of range*) vengono eliminati dalla base dati e sostituiti con un valore mancante (*missing*). I diversi file nazionali, preparati attraverso le fasi appena descritte, possono essere così uniti in un unico database internazionale. Questa fase finale viene definita *data merging* e fa riferimento al processo di integrazione di basi dati differenti in un unico file.

Data la natura peculiare dei file nazionali (che possono al loro interno riportare informazioni specifiche non comuni a tutte le basi di dati), è spesso utile creare il *codebook* della ricerca. Cioè un elenco completo di tutte le variabili presenti nel questionario e le relative modalità di risposta con la codifica corrispondente (ad esempio, la variabile “genere del rispondente” viene codificata come “p1q05” con modalità di risposta “1=uomo”, “2=donna”). Un *codebook* dettagliato rappresenta uno strumento molto utile per orientarsi all'interno del database e riconoscere variabili spesso etichettate attraverso acronimi e abbreviazioni. Il *codebook* della base dati del *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ) è disponibile in Appendice.

4.3 GESTIONE DELLA BASE DATI NAZIONALE

Le informazioni raccolte attraverso il CSSQ sono state inserite nella matrice dati secondo il formato comune internazionale descritto nella prima parte del *Codebook* (riportato in Appendice).

Dopo la fase di *data collection* avvenuta simultaneamente in ogni Nazione (date di inizio e fine delle somministrazioni erano concordate ed unificate a fini di una maggiore comparabilità tra le rilevazioni) ogni gruppo di ricerca nazionale ha compilato un foglio elettronico con tutte le informazioni contenute nei questionari raccolti. Al termine del processo di data entry, il file così creato è stato restituito al gruppo di ricerca dell'Università di Utrecht, ideatori del progetto e coordinatori della ricerca.

In questa fase l'attività principale era legata alle operazioni di pulitura e verifica delle diverse basi dati ricevute da ogni singola Nazione. Le diverse matrici sono state controllate per verificare il rispetto degli standard di codifica già discussi nei precedenti tavoli di lavoro che hanno avuto luogo presso la Hogeschool di Utrecht (Olanda) nel Novembre 2006 e Settembre 2007.

Una volta verificata l'omogeneità dei file nazionali, il processo di *data merging* ha permesso di produrre un'unica base dati contenente tutti i questionari raccolti nel corso dell'indagine (N= 3527).

Terminate le operazioni di *data cleaning* e verificata l'assenza di dati inconsistenti (*out-of-range*, *missing* ecc..), ogni gruppo di lavoro a livello nazionale ha ricevuto la base dati unificata corredata da alcune statistiche descrittive degli item principali.

Infine, merita un breve approfondimento il processo di data entry delle quattro domande aperte previste dal CSSQ: per il database italiano, le risposte sono state trascritte cercando di rimanere il più possibile fedeli a quanto presente sui questionari cartacei. Ciò naturalmente ha comportato l'immissione di dati contenenti vari tipi di errori (ortografici, grammaticali, di punteggiatura, frasi tronche, frasi ripetute ecc ...).

Il processo di pulizia dei dati testuali è stato eseguito solo successivamente alla ricezione del database internazionale uniformato e verrà descritto nel capitolo relativo all'analisi dei dati testuali.

In figura 4.1 è rappresentato l'intero processo di costruzione della base di dati.

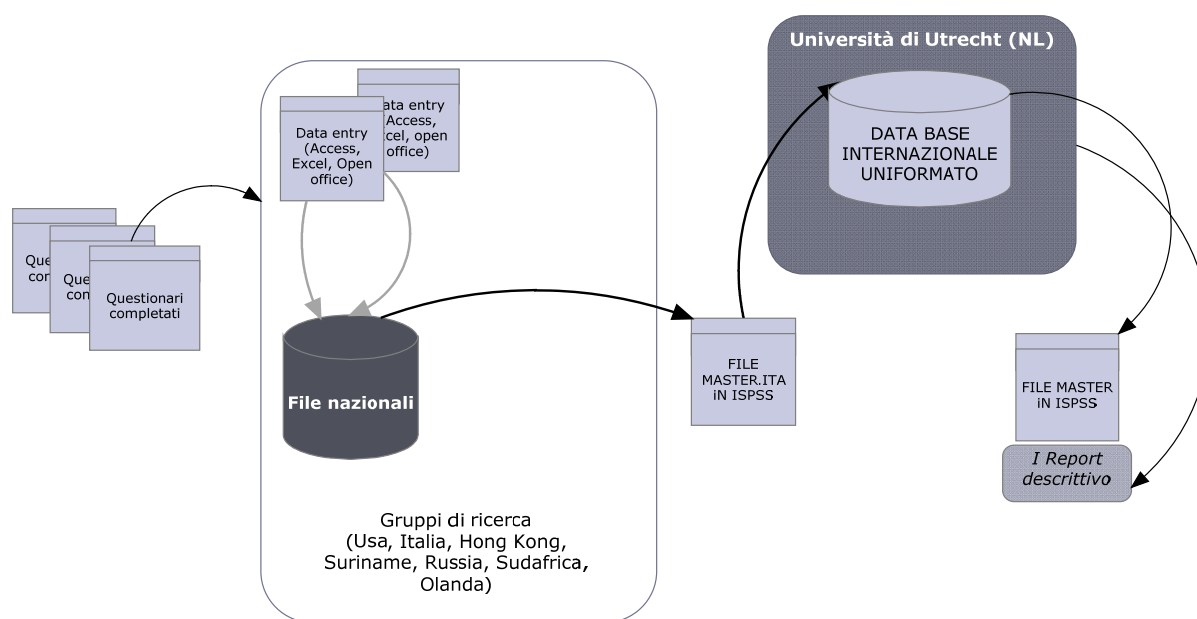


Fig.4.1 Processo cross nazionale di costruzione della base di dati

4.4 IL CAMPIONE INTERNAZIONALE

Tra ottobre 2006 e luglio 2007 i ricercatori delle università partecipanti hanno somministrato 3527 questionari ad un gruppo di insegnanti di scuola primaria e secondaria. Il gruppo di ricerca è composto dai ricercatori delle università di Hong Kong University (Hong Kong), Università Milano – Bicocca (Milano, Italia), Hogeschool University e University of Amsterdam(Utrecht e Amsterdam, Olanda), Pern State University (Pern, Russia), University of Pretoria (Pretoria, Sud Africa), University of Suriname

(Paranamaribo, Suriname), University of North Carolina e The University of Texas at Austin (Stati Uniti).

La numerosità dei campioni nazionali è ripartita come segue: Hong Kong 34,2% (n=1210), Russia 16,4% (n=578), Italia 14,7% (n=518), Olanda 11% (n = 388), Sud Africa 9,2%(n=323), U.S.A. 7,5%(n = 264) e Suriname 7% (n= 246). La fig. XX rappresenta il quadro delle somministrazioni totali del CSSQ.



Fig. 4.2 Suddivisione per Paesi del campione internazionale.

Per la descrizione del campione internazionale, in questa fase verranno prese in esame principalmente le variabili che contribuiscono a descrivere il contesto lavorativo dell'insegnante, utili per trarre le prime conclusioni circa la confrontabilità dei risultati. Le informazioni in questo caso riguardano il "tipo di scuola" (p1q01) il "grado" (p1q07) e le "dimensioni complessive" dell'Istituto scolastico (p1q02). Inoltre il questionario italiano raccoglie informazioni aggiuntive peculiari del sistema scolastico in cui avviene la somministrazione, ad esempio si è inserita la variabile relativa alla presenza di insegnanti di sostegno (p1q07b). Olanda (NL), Russia (RU), Hong Kong (HK), Stati Uniti (US), Italia

(IT), SudAfrica (SA) e Suriname (SR) si distinguono per le diverse conformazioni scolastiche presenti sul territorio (vedere tab.4.1)

Tab. 4.1

Descrizione variabile *P1q01*: Tipo di scuola.

	<i>Privata (fin)</i>	<i>Privata (non-fin)</i>	<i>Pubblica</i>	<i>TOT</i>	<i>Tot Privata (%)</i>	<i>Tot Pubblica (%)</i>
<i>HK</i>	683	337	190	1210	84,3	15,7
<i>IT</i>	42	12	458	512	10,6	89,5
<i>RU</i>	-	-	576	576	-	100,0
<i>SR</i>	87	-	159	246	35,4	64,6
<i>NL</i>	137	239	-	376	100,0	-
<i>USA</i>	-	-	264	264	-	100,0
<i>SA</i>	11	31	279	321	13,1	86,9
<i>TOT</i>	960	619	1926	3505	45,1	54,9

*Nota: percentuali calcolate sulle risposte valide in ogni dataset nazionale

Le informazioni contenute in tabella 4.1 mostrano alcune differenze circa la diversa natura (pubblica o privata) dei contesti di somministrazione. Aggregando i dati delle scuole private finanziate e non finanziate dal governo centrale, il campione complessivo è suddiviso in 45% circa di scuole private e 55% circa di scuole pubbliche. Si nota che il campione olandese è composto nella sua totalità da scuole private, al contrario i campioni statunitense e russo effettuano rilevazione esclusivamente in scuole pubbliche.

La ripartizione tra scuole primarie e secondarie è riportata in tabella 4.2.

Tab.4.2

Descrizione variabile *P1q07*: Grado di scuola.

	<i>Primaria</i>	<i>Primaria (S.E.N.)</i>	<i>Secondaria</i>	<i>Secondaria (S.E.N.)</i>	<i>Tot Primaria (%)</i>	<i>Tot Secondaria (%)</i>
<i>HK</i>	1209	-	-	-	100	0,0
<i>IT</i>	347	-	161	-	68	32
<i>RU</i>	69	5	370	84	14	86
<i>SR</i>	243	3	-	-	100	0
<i>NL</i>	341	33	10	-	97	3
<i>USA</i>	247	10	-	-	100	0
<i>SA</i>	201	52	6	-	98	2
<i>TOT</i>	2657	103	547	84	81%	19%

*Nota: percentuali calcolate sulle risposte valide in ogni dataset nazionale

La valutazione aggregata delle caratteristiche del campione mostra una netta predominanza delle scuole primarie (81%) sulle secondarie inferiori (19%). Il dato disaggregato rivela in

realtà un certo grado di eterogeneità per Italia e Russia. È utile ricordare che era richiesto ai Paesi partecipanti di reclutare un “campione di comodo” quindi non necessariamente rappresentativo dell’assetto educativo presente localmente.

Nel capitolo dedicato ai risultati provenienti da confronto internazionale tra le misure, ampio spazio verrà comunque dedicato alle valutazioni preliminari necessarie alla verifica della effettiva comparabilità dei diversi dataset per le misure in analisi.

Per ciò che riguarda la dimensione delle organizzazioni scolastiche si rileva la presenza di Istituti di grandi dimensioni (oltre 700 alunni per Istituto) soprattutto in Usa e Hong Kong, mentre negli altri Paesi la media degli alunni per Istituto scende fino ad un minimo di circa 200 alunni nel contesto olandese. Nelle tabelle 4.3 e 4.4 vengono riportate le medie degli alunni e del numero di classi per Istituto.

Tab. 4.3 Medie per Paese del numero di alunni nella scuola

	P1q02: Numero di alunni nella scuola	
	M	Ds
<i>HK</i>	918,69	407,16
<i>IT</i>	460,50	306,52
<i>RU</i>	440,81	325,04
<i>SR</i>	331,75	157,38
<i>NL</i>	223,26	157,95
<i>USA</i>	729,67	216,09
<i>SA</i>	653,08	412,98
TOT	620,4725	419,0491

Tab. 4.4 Medie per Paese del numero di classi nella scuola

	P1q03: Numero di classi nella scuola	
	M	Ds
<i>HK</i>	27,00	8,97
<i>IT</i>	19,39	13,86
<i>RU</i>	21,09	11,81
<i>SR</i>	13,00	4,77
<i>NL</i>	9,60	5,50
<i>USA</i>	27,34	13,01
<i>SA</i>	19,61	8,95
TOT	21,39	11,73

È utile notare che la dimensione della scuola e il numero medio di classi che formano l'Istituto diventano variabili importanti per discriminare tra i diversi assetti organizzativi. Già negli anni '60 Barker e Gump (1964) a proposito della relazione tra dimensione della scuola e problemi comportamentali notavano come la definizione di scuola “piccola”, “media” o “grande” derivi in larga parte dal punto di vista adottato per osservare il fenomeno, non privo di connotazioni fortemente culturali. Gli autori affermano che da un punto di vista di gestione economico-finanziario una scuola può essere considerata “piccola” al di sotto dei 200-250 alunni, il valore è stabilito sulla base del costo (e delle proiezioni) pro capite di spesa per studente; al di sotto di questa soglia lo studente diventa “costoso” per la scuola in cui è inserito.

Non esiste però un accordo sulla percentuale di “spesa aggiuntiva pro capite” dovuta ad un minor numero di studenti che si aggira tra il 5% (Cunningham, 2004) e il 23% (per approfondimenti sul tema si rimanda a Stiefel, Berne, Iatarola & Fruchter, 2000).

Esiste invece largo accordo circa il fatto che gli studenti traggano maggiori benefici dall’essere inseriti in scuole piccole rispetto alle grandi (Raywid, 1999).

Nella classificazione delle scuole per dimensione, una ripartizione comunemente adottata è quella a tre livelli: sono considerate scuole “piccole” quelle scuole con meno di 300 studenti iscritti, “medie” quelle con 300-900 studenti e “grandi” quelle con 900-1500 studenti.

Nel nostro caso però sembra più utile, sia in termini di comparabilità che di comprensione dei diversi contesti, adottare una ripartizione più sensibile e che discrimini in misura maggiore le distribuzioni. Verrà quindi utilizzata la ripartizione proposta dall’ *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD, 2004) che identifica sette livelli dimensionali (vedere tab.4.5)

Tab.4.5

Ripartizione dimensione della scuola (fonte: School size OECD)

<i>Livello</i>	<i>Nr. Studenti iscritti</i>
1	fino a 99
2	100-299
3	300-499
4	500-999
5	1000-1499
6	1500-1999
7	oltre 2000

La distribuzione delle frequenze su base nazionale è riportata in tabella 4.6.

Tab. 4.6

p1q02OECD: frequenze della variabile "dimensione della scuola"								
	1	2	3	4	5	6	7	TOT
HK	4	76	72	635	294	124	-	1205
IT	19	164	146	173	-	-	-	502
RU	84	176	70	206	37	-	-	573
SR	6	102	86	40	-	-	-	234
NL	65	217	71	18	-	-	-	371
USA	-	-	46	164	53	-	-	263
SA	8	59	79	88	61	15	-	310
TOT	186 (5,38%)	794 (22,95%)	570 (16,48%)	1324 (38,28%)	445 (12,86%)	140 (4,04%)	- (0%)	3458

Dalla tabella 4.6 emergono le differenze nella composizione dei diversi campioni. Hong Kong e Usa si configurano come i Paesi dove è più alta la frequenza di scuole grandi, al contrario l'Olanda vede una maggior presenza di scuole piccole mentre Italia, Russia e Suriname tendono ad avere scuole medie o medio-piccole. Infine la distribuzione del Sudafrica sembra essere equilibrata per tutte le categorie. Aggregando i dati in tre macro categorie, è possibile individuare facilmente i diversi assetti organizzativi (vedere tab.4.7 e tab.4.8).

Tab. 4.7

p1q02OECD: frequenze aggregate variabile "dimensione della scuola"				
	SCUOLE PICCOLE (fino 300)	SCUOLE MEDIE (300-999)	SCUOLE GRANDI (1000-oltre)	TOT
HK	80	707	418	1205
IT	183	319	-	502
RU	260	276	37	573
SR	108	126	-	234
NL	282	88	1	371
USA	-	210	53	263
SA	67	167	76	310
TOT	980	1893	585	3458

Tab. 4.8

p1q02OECD: percentuali aggregate variabile "dimensione della scuola"			
	SCUOLE PICCOLE (fino 300)	SCUOLE MEDIE (300-999)	SCUOLE GRANDI (1000-oltre)
HK	6%	35%	59%
IT	64%	36%	-
RU	45%	48%	7%
SR	46%	54%	-
NL	76%	24%	1%
USA	-	80%	20%
SA	22%	54%	24%

Passando a descrivere il profilo dei rispondenti in termini di caratteristiche socio-demografiche, verranno prese in esame le variabili: genere dell'insegnante (p1q05), anni di insegnamento complessivi (p1q08) e cultura religiosa di appartenenza (p1q06).

Il campione complessivo è composto dall'86,6% (n=3039) di donne e dal 13,4% (n=472) di uomini, in tabella 4.7 vengono mostrate le frequenze osservate e le rispettive percentuali suddivise per Paese.

Tab.4.7

P1q05: genere
dell'insegnante

	<i>DONNE</i>	<i>UOMINI</i>	<i>TOT</i>
<i>HK</i>	988 (81,72%)	221 (18,28%)	1209
<i>IT</i>	455 (88,87%)	57 (11,13%)	512
<i>RU</i>	563 (97,74%)	13 (2,26%)	576
<i>SR</i>	229 (93,09%)	17 (6,91%)	246
<i>NL</i>	305 (79,02%)	81 (20,98%)	386
<i>USA</i>	248 (94,30%)	15 (5,70%)	263
<i>SA</i>	251 (78,68%)	68 (21,32%)	319
<i>TOT</i>	3039 (86,56%)	472 (13,4%)	3511

La media degli anni di insegnamento (p1q08) rivela che Hong Kong e Suriname hanno gli insegnanti mediamente più giovani o con meno anni di esperienza nell'insegnamento (rispettivamente $M=11,99$ $ds= 8,392$ e $M 12,26$ $ds= 9,362$) seguiti dagli Stati Uniti ($M = 13,10$ $ds= 9,716$) mentre Italia ($M= 16,26$ $ds 10,519$), Olanda ($M= 16,87$ $ds= 11,197$), Sud Africa ($M= 16,90$ $ds 8,878$) e Russia ($M=18,02$ $ds= 8,403$) riportano medie più alte.

Per quanto riguarda il background religioso dell'insegnante (p1q06) , il tavolo di lavoro composto dai ricercatori di tutti i Paesi coinvolti ha considerato le possibili scelte religiose più frequenti nel proprio Paese, dando origine a 10 differenti modalità di risposta (nessuna religione, ortodossa, induista, ebrea, musulmana, protestante, cattolica, buddista, tradizionale africana, altre religioni).

La ripartizione è presentata in tabella 4.9.

Tab.4.9

	<i>Non religiosi</i>	<i>Religiosi</i>	<i>Moda</i>	<i>TOT</i>
<i>HK</i>	437 (36,42%)	763 (63,58%)	Protestanti (85%)	1200
<i>IT</i>	31 (6,05%)	481 (93,95%)	Cattolici (92%)	512
<i>RU</i>	164 (28,82%)	405 (71,18%)	Ortodossi (93%)	569
<i>SR</i>	4 (1,66%)	237 (93,34%)	Induisti (27%)	241
<i>NL</i>	208 (54,03%)	177 (45,97%)	Cattolici (47%)	385
<i>USA</i>	9 (3,45%)	252 (96,55%)	Protestanti (63%)	261
<i>SA</i>	1 (0,33%)	302 (99,66%)	Protestanti (72%)	303
<i>TOT</i>	854 (24,60%)	2617 (75,40%)	Protestanti (43%)	3471

Come si nota quasi un quarto del campione internazionale dichiara di non avere una cultura religiosa di appartenenza. La figura 4.3 mostra la suddivisione nel campione complessivo, per maggiore chiarezza sono state aggregate nella voce “altro” le categorie con frequenza inferiore al 10%.

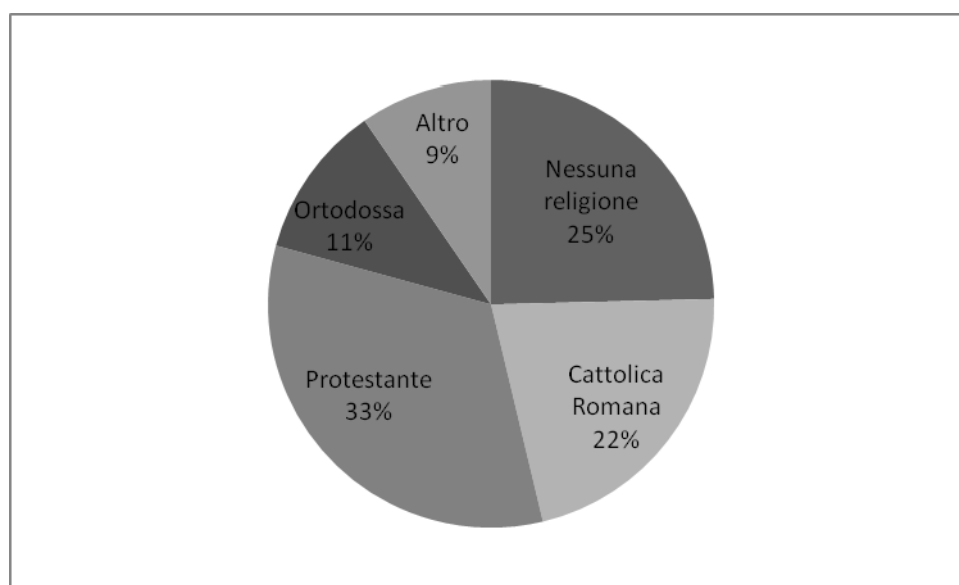


Fig.4.3 Cultura religiosa di appartenenza (p1q06)

In sintesi il campione internazionale (N= 3527) ha coinvolto principalmente insegnanti di scuole primarie e vede un assetto scolastico differente da Paese a Paese. L'Olanda e l'Italia presentano scuole piccole e insegnanti relativamente anziani

mentre gli Stati Uniti e Hong Kong si presentano con Istituti di grandi dimensioni dove insegnano docenti con meno anni di esperienza.

Hong Kong e Olanda appaiono i Paesi che meno si identificano in una cultura religiosa d'appartenenza mentre Usa e Italia condividono la sensazione di appartenere ad un contesto prevalentemente religioso.

In conclusione il campione internazionale ad una prima analisi appare eterogeneo e sufficientemente ampio per poter essere esplorato proficuamente, d'ora in avanti ci concentreremo sulla descrizione del campione italiano.

4.5 IL CAMPIONE ITALIANO

Il campione italiano è composto da un totale di 518 questionari raccolti in 28 scuole primarie e secondarie inferiori delle province di Milano, Varese, Pavia, Monza e Brianza. Dopo le procedure iniziali di data cleaning (eliminazione degli out of range, verifiche nel trattamento dei missing, eliminazione di casi anomali ecc..) che riducono la numerosità a 512 protocolli, si è preferito eliminare i protocolli provenienti dalle scuole private (10% circa di questionari provenienti da scuole private della provincia di Pavia) che presentavano differenze dal resto dei dati e avevano tutte le caratteristiche per configurarsi come un sottocampione. Il campione italiano finale che sarà oggetto di analisi descrittive risulta quindi essere composto da 459 protocolli.

In questa sezione vengono quindi forniti elementi della realtà scolastica lombarda attraverso l'esplorazione di tre variabili che fanno riferimento all'organizzazione e cinque variabili che si riferiscono alle caratteristiche dell'insegnante.

Fanno parte della prima categoria l'area geografica in cui si trova la scuola (p1q04), la dimensione della scuola (p1q02) e il numero di classi presenti nell'Istituto (p1q03). Alla seconda appartengono invece il numero di anni di insegnamento (p1q08), il genere dell'insegnante (p1q05), il tipo di impiego: sul sostegno o sulla classe (p1q07b), la percentuale di rapporti percepiti come "facili" e "difficili" con gli studenti (p1q09) e la percentuale di tempo dedicata a mantenere l'ordine in classe (p1q10).

La prima operazione utile per esplorare i dati è quella di trattarli in maniera aggregata, per la domanda p1q04 ad esempio le risposte sono state raggruppate creando due differenti raggruppamenti a seconda della zona di somministrazione del questionario: zona urbana e sub urbana.

La terminologia in questo caso è mutuata dalla sociologia urbana e rurale (Guidicini, 2007) che dall'analisi empirica permette di individuare un continuum ideale, dal rurale all'urbano, che passa attraverso diversi tipi di insediamenti (vicinato rurale, comunità di case sparse e piccole frazioni, comunità suburbane, città e infine metropoli) . Se la distinzione tra rurale e urbano possiamo ammettere ricalchi i confini del semplice buon senso (e con altrettanto buon senso possiamo affermare che oggi non è più possibile considerare i capoluoghi della provincia lombarda come zone rurali), il definire cosa è e cosa non è sub urbano può essere tutt'altro che banale. Secondo Rogers (1980) l'area sub urbana è quell'area che contiene “utilizzazioni miste del territorio, urbane e rurali, e che si trova al di là dei limiti della città ma non include i suburbi” (p.26). Con queste premesse in mente, è stata operata una categorizzazione a posteriori per raggruppare la variabile “Codice postale della scuola” (p1q04) sulla base delle due categorie menzionate. Il codice di avviamento postale della scuola offre infatti informazioni essenziali per la ricodifica dell'Istituto e il suo collocamento in una certa area. La tabella 4.10 rappresenta la distribuzione delle somministrazioni nelle zone urbane e sub urbane della Lombardia.

Tab. 4.10

Provenienza geografica del campione (n= 412)			
	PRIMARIA	SECONDARIA INF	n
Sub-urbana	113	94	207
Urbana	168	37	205

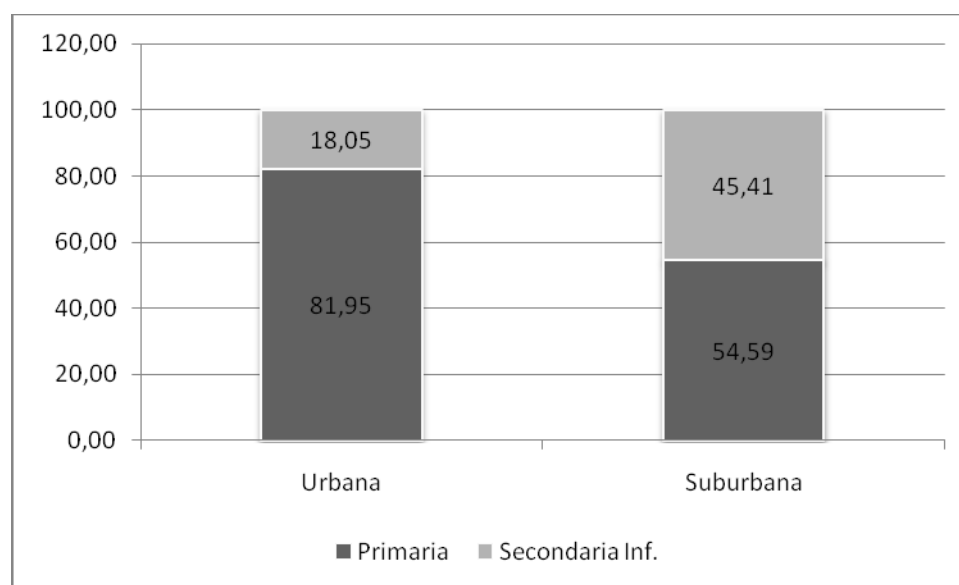


Fig.4.4 Area geografica di provenienza del campione italiano (valori espressi in percentuale)

La tabella 4.10 mostra la ripartizione delle scuole primarie e secondarie inferiori in aree urbane (che fanno riferimento prevalentemente alla città di Milano) e sub urbane (provincia di Milano, Monza e Brianza e Varese). Come mostrato in figura 4.4 i protocolli raccolti alla scuola primaria sono di provenienza prevalentemente urbana mentre quelli raccolti nella scuola secondaria inferiore provengono da aree sub urbane.

Nonostante non sia stato previsto un piano di campionamento e la partecipazione degli Istituti alla ricerca fosse esclusivamente su base volontaria, si è cercato ugualmente di “mappare” uniformemente le principali direzioni geografiche nella fascia del primo hinterland milanese. La distribuzione delle scuole che hanno partecipato alla ricerca è riportata in figura 4.5.



Fig.4.5 Distribuzione sul territorio di Milano e hinterland degli Istituti scolastici partecipanti.

Per quanto riguarda la dimensione della scuola, descritta dal numero di alunni complessivi nell'Istituto (p1q02), sembra emergere che gli insegnanti che lavorano in città lavorino in organizzazioni mediamente più grandi rispetto agli insegnanti che prestano servizio in aree sub urbane (vedere tabella 4.11) e che le scuole secondarie siano in generale più piccole delle scuole primarie (vedere tabella 4.12)

Tab. 4.11 dimensione degli Istituti nelle aree urbane e suburbane (casi validi n= 410)

	area urbana	area sub urbana	tot
Scuole molto piccole (fino a 99 iscritti)	-	11 (5,42%)	11 (2,68%)
Scuole piccole (100-299 iscritti)	40 (19,32%)	68 (33,50%)	108 (26,34%)
Scuole medie (300-499 iscritti)	37 (17,87%)	93 (45,81%)	130 (32,71%)
Scuole grandi (da 500 a 999 iscritti)	130 (62,80%)	31 (15,27%)	161 (39,27%)
Tot	207	203	410

Tab. 4.12 dimensione degli Istituti nelle scuole primarie e secondarie inferiori (casi validi n= 436)

	molto piccole	scuole piccole	scuole medie	scuole grandi	
	(fino a 99 iscritti)	(100-299 iscritti)	(300-499 iscritti)	(da 500 a 999 iscritti)	tot
Primaria	7 (2,39%)	91 (31,06%)	90 (30,72%)	105 (35,84%)	293
Secondaria inf.	6 (4,20%)	24 (16,78%)	50 (34,97%)	63 (44,06%)	143
tot	13 (2,98%)	115 (26,38%)	140 (32,11%)	168 (38,53%)	436

In sintesi circa il 38% degli insegnanti di scuola primaria e secondaria dichiara di lavorare in organizzazioni con più di 500 iscritti e in aree urbane, il 32% circa lavora in scuole di medie dimensioni e circa il 28% trova occupazione in scuole piccole o molto piccole delle aree suburbane della Provincia di Milano.

Il numero di classi all'interno dell'istituto (p1q03) varia tra 4 e 45 ($m = 24,22$ e $ds = 14,86$). Dal calcolo del rapporto tra le variabili p1q02 “numeri di alunni complessivi nella scuola” e p1q03 “numeri di classi complessive nella scuola” ($ratio = p1q02/p1q03$) risulta che la media degli alunni per classe è 20,61 ($ds = 2,37$).

Per quanto riguarda l'anzianità di servizio del docente (p1q08), la media per l'intero campione considerato è 16,97 ($ds = 10,52$). Ricodificando la variabile in esame per fasce d'anzianità (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006) è possibile rappresentare il dato in percentuale di anni di insegnamento in scuole primarie e secondarie inferiori.

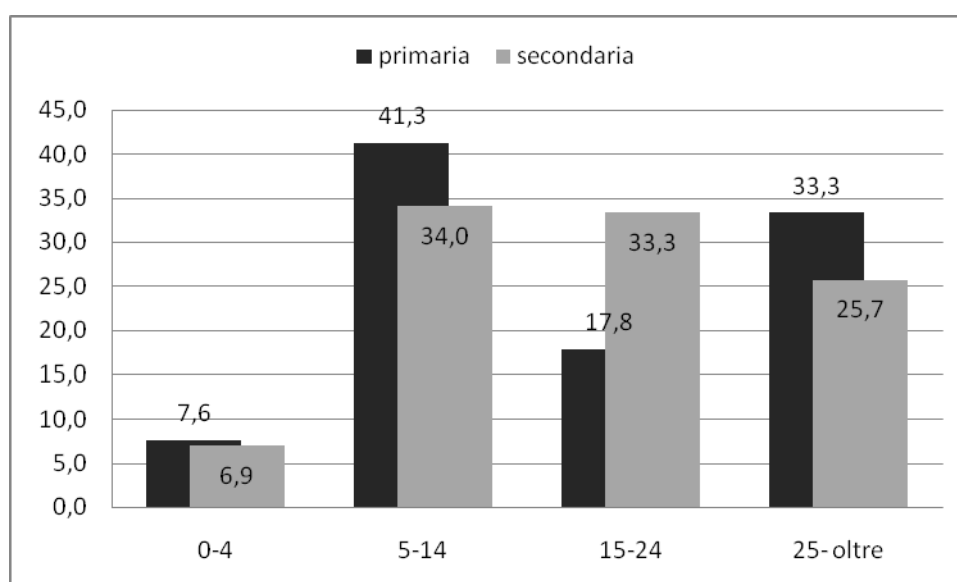


Fig. 4.6 percentuali di anzianità di servizio suddivisi tra scuola primaria e secondaria (valori pesati).

Il quadro della popolazione degli insegnanti offerto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR, 2009) nel suo rapporto annuale sulla scuola statale

stima in 48 anni d'età la media della popolazione degli insegnanti di scuola primaria e in 49 la media per la scuola secondaria inferiore.

Non stupisce trovare che la percentuale di insegnanti “giovani” (cioè con meno anni di insegnamento alle spalle) si aggiri intorno al 7% e che la grande parte di insegnanti di scuola primaria e secondaria abbiano tra i 5 e i 14 anni di anzianità. Ancor più interessanti sono però i dati che riguardano le fasce 15-24 e 25-oltre dove si nota una inversione tra primaria e secondaria: gli insegnanti di scuola primaria sono più numerosi nella fascia 15-24 anni mentre quelli di scuola secondaria sembrano essere i più “anziani”.

Per quanto riguarda il genere degli intervistati, il campione italiano presenta una netta predominanza di insegnanti donne (88,3%) che diviene ancor più marcata nel caso delle scuole urbane (92%). In ogni caso anche nei contesti sub urbani la predominanza femminile viene confermata (85% vs 15%). Questo dato viene confermato anche nel campione internazionale dove troviamo una presenza femminile pari al 86% circa.

Quanto rilevato conferma la tendenza alla “femminilizzazione della professione dell'insegnante” già dichiarata a suo tempo dal Ministero con il rapporto sulle scuole primarie e secondarie del comune di Milano (MIUR, 1999). All'epoca il Ministero mostrava come le assunzioni dei docenti riguardassero prevalentemente il mondo femminile (89,3%). Oggi, la popolazione delle docenti nella scuola primaria è pari al 96% e al 77,8% per la scuola secondaria inferiore (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.

È possibile osservare dunque una certa sovrapposizione con quanto rilevato nel campione a nostra disposizione per la variabile genere (p1q05).

Per quanto riguarda la presenza di insegnanti di sostegno nella primaria e secondaria, i dati mostrano che circa il 20% degli insegnanti di scuola primaria lavora sul sostegno mentre nella secondaria troviamo una percentuale decisamente inferiore (figura 4.7).

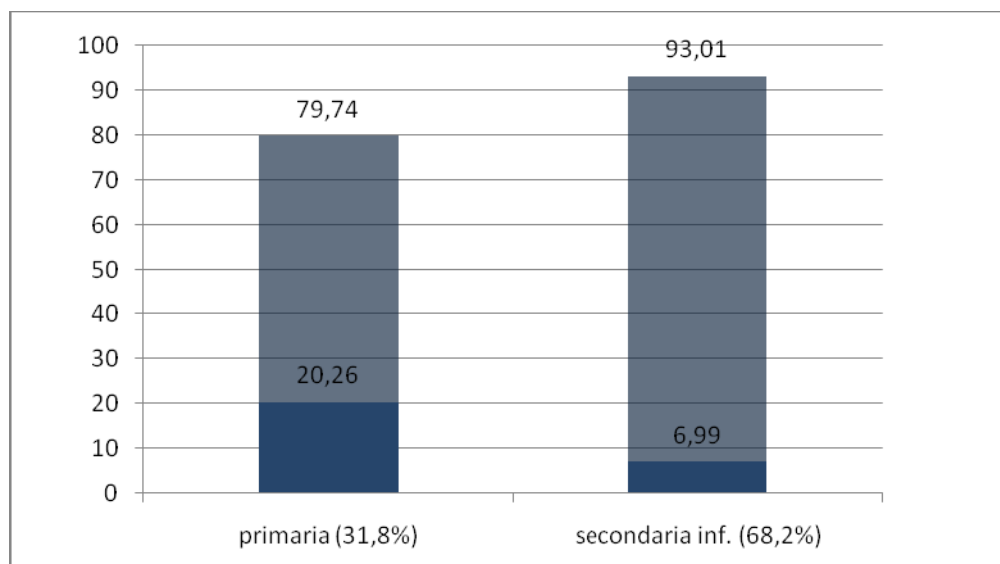


Fig.4.7 percentuali di insegnanti di sostegno nella scuola primaria e secondaria inferiore (valori pesati)

Il rapporto del MIUR (2009) dice che con l'anno 2008-2009 si sono aggiunti 37.301 posti sul sostegno per un organico di fatto complessivo di 90.882 su 704.891 docenti (p.27) quindi circa il 12% degli insegnanti di scuola primaria e secondaria sono dedicati al sostegno.

Il nostro campione è composto da un numero maggiore di insegnanti di sostegno rispetto alla popolazione italiana, il dato è stato tenuto in considerazione nelle successive analisi presentate in questa sede.

Per quanto riguarda una prima esplorazione del tipo di relazione che intercorre tra l'insegnante intervistato e la classe, è stato chiesto agli insegnanti di indicare la percentuale di rapporti facili o difficili con gli studenti. Nello specifico di indicare la percentuale di rapporti : molto facili (p1q9a), facili (p1q9b), difficili (p1q9c), molto difficili (p1q9d). I risultati sono presentati in tabella 4.13

Tab. 4.13

Percentuale di studenti con cui l'insegnante intrattiene un certo tipo di rapporto (p1q09a,p1q09b,p1q09c,p1q09d)			
9a. Percentuale di studenti con cui hai un rapporto molto facile.	Intervallo di confidenza per la media al 95%	Media	45,75
		Mediana	50,00
		Deviazione std.	28,298
		Limite inferiore	43,02
		Limite superiore	48,49
9b. Percentuale di studenti con cui hai un rapporto facile.	Intervallo di confidenza per la media al 95%	Media	37,79
		Mediana	30,00
		Deviazione std.	25,233
		Limite inferiore	35,36
		Limite superiore	40,23
9c. Percentuale di studenti con cui hai un rapporto difficile.	Intervallo di confidenza per la media al 95%	Media	11,59
		Mediana	10,00
		Deviazione std.	11,163
		Limite inferiore	10,51
		Limite superiore	12,67
9d. Percentuale di studenti con cui hai un rapporto molto difficile.	Intervallo di confidenza per la media al 95%	Media	4,86
		Mediana	2,00
		Deviazione std.	7,785
		Limite inferiore	4,11
		Limite superiore	5,61

Dalla tabella 4.13 si può notare come le medie più alte indichino una sostanziale percezione di facilità da parte degli insegnanti nei rapporti con gli studenti. Se consideriamo i valori di mediana, più utili in questo caso per delineare una tendenza generale nelle risposte, possiamo affermare che gli insegnanti segnalano di avere relazioni molto facili o facili con i propri studenti (circa il 50% di relazioni molto facili, circa il 30% di relazioni facili) mentre un 10% di relazioni sono considerate difficili e solo un 2% molto difficili.

Una volta aggregate le quattro variabili in intervalli percentuali (per la scelta degli intervalli sono state adottate le indicazioni OECD, 2004) abbiamo ottenuto la percentuale di rapporti facili (p1q09a + p1q09b) e difficili (p1q09c + p1q09d) in classe (figura 4.8).

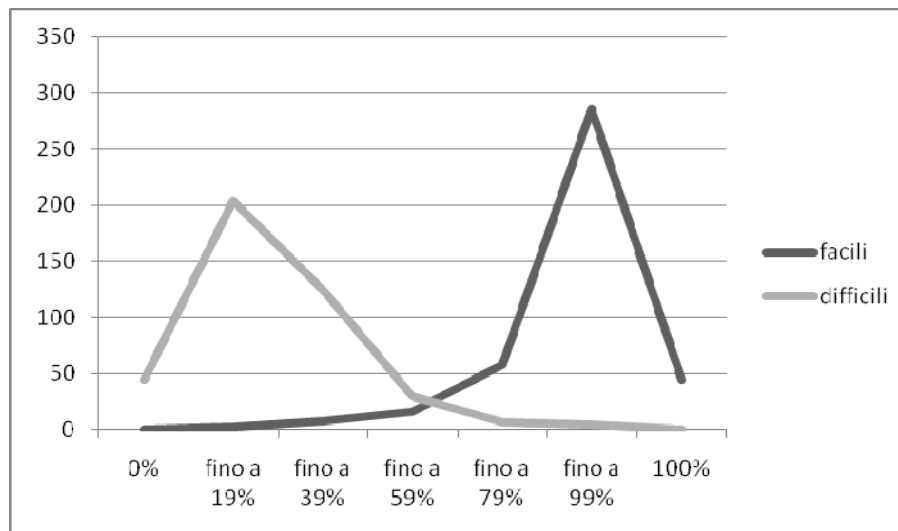


Fig.4.8 Distribuzione delle percentuali di rapporti facili e difficili con gli studenti

Dal grafico mostrato in figura 4.8 possibile notare che le categorie più frequenti sono 80-99% di rapporti facili e 10-19% di rapporti difficili. I poli “facile” e difficile” in questo caso servono meramente per sostenere che in generale gli insegnanti intervistati tendono a considerare alta la percentuale di rapporti facili che hanno con gli studenti.

Per quanto riguarda la variabile p1q10 “Quale percentuale del tuo tempo dedichi a mantenere l’ordine in classe” il campione italiano segnala di dedicare circa il 20% del proprio tempo all’ordine in classe ($m = 23,82$ $ds = 22,144$) i risultati del dato aggregato sono presentati in figura 4.9

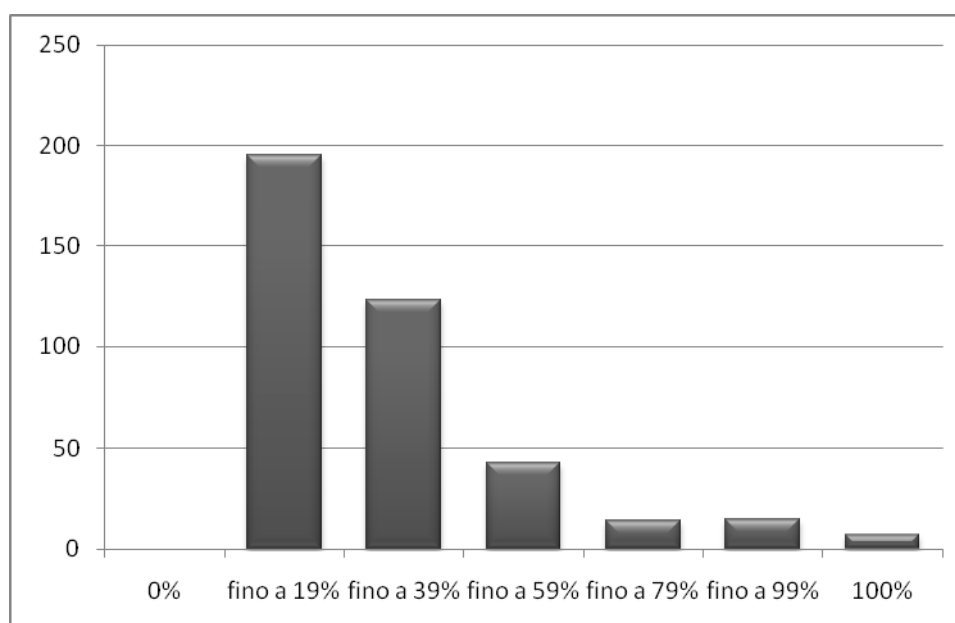


Fig.4.9 Percentuali di tempo dedicate a mantenere l’ordine in classe ricordate

Quasi la metà degli insegnanti intervistati (45,8%) segnala di dedicare circa il 20% del proprio tempo a mantenere l'ordine in classe. Questo dato è in linea con gli altri Paesi dove buona parte degli insegnanti (57,2 % sull'intero campione) segnala di dedicare circa il 20% del tempo a mantenere l'ordine in classe.

4.6 CONCLUSIONI

Il capitolo era dedicato all'esplorazione della base dati. Nella prima parte è stato tracciato il processo di costruzione della base dati internazionale e si è data una panoramica complessiva dei dati raccolti. Nella seconda parte il focus si è spostato sulla descrizione del campione italiano attraverso la selezione di alcune variabili di tipo organizzativo e personale utili a conoscere il profilo demografico dell'organizzazione del lavoratore all'interno dell'organizzazione. In una prospettiva comparativa sono state descritte le principali omogeneità e differenze dei diversi sottocampioni nazionali sia rispetto ai contesti lavorativi, sia rispetto alle caratteristiche dei rispondenti.

Il campione complessivo è equamente distribuito tra scuole pubbliche (55%) e private (45%) pur con differenze rilevanti che emergono nei diversi assetti scolastici: il campione olandese è composto nella sua totalità da scuole private, al contrario i campioni statunitense e russo sono interamente composti da scuole pubbliche. È presente una netta predominanza di scuole primarie (81%) sulle secondarie inferiori (19%). Per ciò che riguarda la dimensione delle organizzazioni scolastiche si rileva la presenza di Istituti di grandi dimensioni (oltre 1000 alunni per Istituto) soprattutto in Usa e Hong Kong mentre l'Olanda ha un campione costituito prevalentemente da scuole piccole (meno di 300 alunni).

Per quanto riguarda il profilo dei rispondenti del campione, gli insegnanti sono in maggioranza donne (86,6%) di religione protestante (circa il 33%), cattolica (circa il 22%) o ortodossa (circa il 11%) oppure che segnalano di non avere appartenenza religiosa (circa il 25%).

Il campione italiano è costituito dall'88,3% di donne e circa il 14% di insegnanti di sostegno con una media di 16,97 (ds= 10,52) anni di docenza. Gli insegnanti segnalano una relativa bassa percentuale di rapporti difficili con i propri studenti (circa il 12%) e, in circa il 50% dei casi, segnalano di impiegare circa il 20 % del proprio tempo-classe a mantenere l'ordine tra gli alunni.

In sintesi il quadro che emerge a proposito della situazione professionale degli insegnanti italiani intervistati mostra che in generale hanno più di 10 anni di esperienza, sono donne e lavorano in scuole grandi e medio grandi e in aree ad alta densità di popolazione.

L'intento di questa sezione è stato quello di descrivere sinteticamente il campione italiano e quello internazionale cercando di mettere in luce le uguaglianze e le differenze generali circa il background dei soggetti intervistati. Le informazioni descritte forniranno le indicazioni relative alla confrontabilità dei dati nelle analisi successive.

CAPITOLO 5

LO STRUMENTO

5.1 INTRODUZIONE

Rilevare informazioni salienti in un contesto sociale attraverso l'uso di questionari non sempre è un'operazione immediata, la progettazione e la realizzazione di uno strumento di ricerca di questo genere deve contemplare una serie di accortezze metodologiche per ottenere informazioni accurate che siano quanto più esaustive possibili del costrutto (o dei costrutti) oggetto di indagine, in un formato possibilmente snello e immediatamente utilizzabile nelle successive fasi di analisi automatica dei dati.

Una domanda semplice, per esempio “Indica la tua età”, pone già diverse questioni che devono essere affrontate in fase di progettazione dello strumento: che tipo di dato si vuole ottenere da questa risposta (una misura continua, a intervalli ecc...)? E ancora, la domanda, così come è posta, facilita la risposta dell'interlocutore (oppure è ambigua, troppo diretta, foriera di distorsioni dovute alla tendenza degli esseri umani a rispondere in accordo con la desiderabilità sociale ecc...)?

La risposta alle questioni poste dipende dalla natura e dagli obiettivi stessi della ricerca nonché dalle caratteristiche del campione coinvolto.

Ma se già solo chiedere l'età di una persona pone delle questioni di tipo metodologico, la situazione si complica ulteriormente nel caso in cui si chieda di rispondere a domande come “quanto sei felice” o “quanto ti irritano le seguenti situazioni”. Se gli obiettivi della ricerca prevedono la raccolta di questo tipo di informazioni, si incorre nel problema interpretativo di non aver accesso al significato attribuito dagli intervistati alle parole “felicità” o “irritazione”.

Una possibile 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.

Dato come assunto il fatto che il confronto tra costrutti è una caratteristica centrale nelle survey di tipo comparativo e che ovviamente i costrutti (le variabili latenti) non sono direttamente osservabili ma vengono inferiti esclusivamente attraverso i loro indicatori indiretti (le variabili osservate) appare evidente che soprattutto nelle ricerche a carattere cross-nazionale l'equivalenza degli indicatori sia una condizione necessaria per poter affermare la stabilità dei costrutti rilevati nei diversi contesti culturali. Inoltre ipotizzare che in contesti culturali differenti esista una equivalenza dei costrutti significa affermare che i diversi gruppi culturali intervistati assegnano lo stesso significato al costrutto in esame (Harkness, Van der Vijver & Mohler, 2003).

Nella ricerca cross-nazionale grande attenzione deve essere quindi dedicata alle fasi di traduzione linguistica ed adattamento culturale degli strumenti di ricerca perché gli errori effettuati in queste fasi iniziali di sviluppo incidono in misura maggiore sul buon andamento della ricerca rispetto ad errori commessi in fasi più avanzate (per esempio errori di campionamento, tasso delle non-risposte ecc ...) (Harkness et al., 2003).

Nelle ricerche cross nazionali a carattere sociale, il rispetto dei criteri di equivalenza tra gli indicatori può essere garantito se vengono condotti tavoli di lavoro tra i ricercatori coinvolti atti a condividere i processi di traduzione e adattamento culturale degli strumenti da utilizzare. 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).

Il processo di adattamento culturale dello strumento include tutte le attività che conducono 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.

Infatti mentre la traduzione linguistica di un questionario si focalizza sugli aspetti grammaticali e sintattici degli stimoli/item, nel processo di adattamento l'attenzione è posta su considerazioni che ineriscono gli aspetti semantici delle domande per ogni diversa matrice culturale. In questo modo si incrementa la possibilità che le misure oggetto di indagine siano effettivamente equivalenti.

Nella letteratura sulle scienze sociali possiamo distinguere almeno tre tipi diversi di equivalenza degli strumenti di ricerca a carattere cross nazionale (Van de Vijver & Hambleton, 1996): *l'equivalenza funzionale*, che si riferisce al tipo di inferenze che possono

essere fatte sulla base dei dati raccolti. Garantire l'equivalenza funzionale significa garantire che la relazione tra rilevazione e dato empirico sia stabile nelle diverse culture.

L'*equivalenza della misurazione*, che si riferisce alla necessità che le rilevazioni presentino la stessa metrica, cioè che le scale di risposta siano sovrapponibili anche se presentano punti di origine differenti.

Infine, l'*equivalenza scalare dei punteggi*, che si riferisce possibilità di avere una corrispondenza del punto di origine tra tutte le misure raccolte nei diversi contesti, dove esiste infatti equivalenza scalare può essere effettuata una comparazione diretta utilizzando le tradizionali analisi della varianza.

Già nel 1985 l'*American Educational Research Association* (AERA), l'*American Psychological Association* (APA) e il *National Council on Measurement in Education* (NCME) redigevano lo *Standards for Educational and Psychological Testing*. Un documento nel quale vengono riassunti i principali standard e le procedure metodologiche da adottare nelle operazioni di traduzione ed adattamento di strumenti di misurazione nelle scienze sociali. Nel 2001 viene costituita l'*International Test Commission* (ITC) composta da esperti provenienti dalle principali associazioni di psicologia del mondo (come ad esempio la *European Association of Psychological Assessment* e l'*International Association of Applied Psychology*, oltre alle già citate AERA e APA) con lo scopo di stilare un elenco esaustivo di linee guida per l'adattamento degli strumenti di ricerca nei diversi contesti culturali.

Le linee guida prodotte da questo gruppo di ricercatori sono organizzate per aree tematiche: contesto, sviluppo del questionario, somministrazione dello strumento e interpretazione dei risultati. Il documento fornisce indicazioni importanti per evitare di inserire, all'interno del proprio piano di ricerca, bias sistematici che pregiudicano la confrontabilità delle misurazioni (ITC, 2001).

Una delle prime decisioni da affrontare nella costruzione di strumenti di indagine riguarda la scelta tra sviluppare nuove batterie di domande *ad hoc* oppure replicare su campioni differenti le rilevazioni basate su strumenti collaudati.

Tradizionalmente buona parte della ricerca cross-nazionale è basata sulla somministrazione di strumenti (o parte di strumenti) utilizzati in precedenti studi e ben documentati in letteratura (Harkness et al., 2003).

In sintesi il ricercatore è chiamato a scegliere se *adottare* oppure *adattare* uno strumento già presente in letteratura. Con il primo termine ci si riferisce alla semplice replica su un campione differente di uno strumento già presente in letteratura, con il secondo invece ci si riferisce a quel complesso processo di traduzione degli item in un modo tale da rendere le domande maggiormente adatte al contesto della nuova somministrazione. L'adattamento di

uno strumento quindi coinvolge sia la traduzione letterale degli stimoli sia i cambiamenti necessari per massimizzare il grado in cui il questionario può essere appropriatamente somministrato nella nuova cultura indagata.

5.2 STORIA DEL PROGETTO

Il progetto di ricerca presentato in questa sede fa parte di uno studio più ampio durato quasi 10 anni avviato in Olanda nel 2001 dal gruppo di ricercatori dell'Università di Utrecht e di Amsterdam.

Nell'anno 2001 in Olanda viene somministrato un questionario per misurare l'interazione tra studenti difficili e insegnanti. Durante l'intero percorso di ricerca il CSSQ ha subito ripetute modifiche ed è stato continuamente raffinato nelle sue proprietà psicometriche al fine di valutare nel modo più accurato possibile l'interazione studente - insegnante e le ricadute di tale relazione sul lavoro del docente.

Lo scopo del progetto di ricerca è quello di creare uno strumento di misura per:

- 1) mappare differenti tipi di "comportamento difficile" degli studenti;
- 2) cogliere le sfumature associate alle percezioni di stress degli insegnanti in relazione a questi "comportamenti difficili".

In questo senso, i diversi tipi di comportamento difficile sono esplicitamente concepiti come "punti di vista soggettivi" degli insegnanti e la valutazione dell'esperienza stressante non è data ma è conseguenza di questi punti di vista.

Questo approccio si discosta dagli approcci clinici all'analisi del comportamento umano dove l'uso degli strumenti per la classificazione dei comportamenti disfunzionali (DSM-IV) hanno a il più difficile compito di discriminare le affezioni patologiche del comportamento umano.

Lo scopo del Progetto in questo caso non è disconfermare i criteri diagnostici di classificazione della patologia in età evolutiva quanto piuttosto cercare un approccio non-clinico alla comprensione di quei comportamenti che ogni giorno sfiduciano, annoiano, infastidiscono, disturbano, irritano e infine "stressano" gli insegnanti nel mondo.

Dagli inizi della ricerca nel 2001 il CSSQ, è stato più volte testato su diversi campioni e modificato nelle sue parti. Nell'ottobre 2006, periodo in cui il gruppo di ricerca italiano si unisce a quello olandese, la situazione delle somministrazioni effettuate su differenti campioni mostrava già un intenso lavoro di analisi concettuali e verifica delle proprietà psicometriche delle misure di rilevazione. Nella tabella 5.1 sono riassunti i progetti che si sono susseguiti nel corso del tempo e che hanno portato alla versione finale del CSSQ. Dalla somministrazione degli iniziali 72 item su un campione di 70 insegnanti di scuola

primaria si è giunti ad ottenere nel 2006 un questionario sintetico ed affidabile composto da 23 item somministrato a 3527 insegnanti di scuola primaria e secondaria provenienti da sette differenti Paesi (vedere tabella 5.1).

Stress degli insegnanti e comportamenti difficili degli studenti: storia dei progetti di ricerca realizzati								
Informazioni generali sulle somministrazioni						Parte 2b		
Progetto	Tipo di scuola	Periodi di somministrazione	Numerosità del campione	Numero di item	Ispirazione teorica	Oggetto di analisi	Scala Likert	Risultati metodologici raggiunti
A	Scuola Primaria	2001	70	72 item	Brophy ^a	Comportamenti difficili.	1-7	creazione degli item, frequenza dei comportamenti difficili e comparazione con i comportamenti degli studenti.
B1	Scuola Primaria	2002	154	32 item	Brophy ^a	Comportamenti studenti difficili, comparazioni tra studenti difficili e studenti in generale.	1-7	Controllo dell'affidabilità a validità delle misure dei comportamenti difficili su scala Likert.
B2	Scuola Primaria	2003	122	60 item	Brophy ^a		-	"
C1	Scuola Primaria	2003	320	47 item + 90 item ITS	Brophy ^a	Comportamenti difficili, comparazioni tra studenti difficili.	1-5	Replica dell'ITS.
C2	Primaria e scuole Special Educational Needs (SEN)	2004	329	72 itemselezionati dall'ITS + 47 item del progetto C1	Green, Abidin & Kmetz ^b	Comportamenti studenti difficili, comparazioni tra studenti difficili e studenti in generale.	1-5	Adattamento e selezione degli item dell'ITS.
C3	Insegnanti invitati ad una conferenza sugli studenti con problemi	2004	136	15 itemselezionati dall'ITS	Green, Abidin & Kmetz ^b	Comportamenti difficili.	0-4	Verifica delle differenze tra frequenza e intensità dello stress percepito dall'insegnante.
D	Primaria e scuole Special Educational Needs (SEN)	2004	868	22 item		Comportamenti difficili	0-4	Verifica dei modelli confermativi esadimensionali.
E1	Insegnanti invitati ad una conferenza sugli studenti con problemi	2005	187	22 item		Comportamenti difficili.	0-4	Verifica dell'ancoraggio alla Likert 0-4.
E2	comportamentali	2005	59				0-4	Verifica dell'ancoraggio alla Likert 0-5.
F	Scuola Primaria, SEN e scuole secondarie in 7 Paesi	2006	3527	23 item suddivisi in incidence e stress	Brophy, Green et al., Thomas & Chess	Comportamenti difficili.	0-4	Comparazione internazionale dei comportamenti più difficili.

Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: The Guilford press.

Greene, R.W., Abidin, R.R., & Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35(3), 239-259.

Thomas, A., & Chess, S. (1980). *The dynamics of psychological development*. New York: Brunner/Mazel.

Tab.5.1 Evoluzione storica del *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ)

I primi progetti di ricerca (A, B1, B2) muovono da una base teorica consolidata sui lavori di Brophy (1996). In questi progetti gli item dei questionari venivano sviluppati e testati descrivendo di volta in volta diversi tipi di comportamento difficile. L'interesse era particolarmente focalizzato sul determinare quali fossero secondo gli insegnanti i comportamenti degli studenti maggiormente difficili da gestire in classe e cosa

differenziasse nelle opinioni degli insegnanti uno studente “facile” da uno studente “difficile”.

Gli item dei questionari venivano sviluppati e testati descrivendo di volta in volta diversi tipi di comportamento difficile. Il gruppo di ricerca, partendo dalle situazioni-problema proposte da Brophy (1996), sviluppava 72 item finalizzati alla descrizione di 12 tipi di comportamento problematico (progetto A) suddivisi in quattro categorie comportamentali: 1) studente con scarsi risultati accademici, 2) studente con sindrome da fallimento, 3) studente perfezionista, 4) studente con risultati accademici sotto la media, 5) studente aggressivo-ostile, 6) studente passivo-aggressivo, 7) studente deviante, 8) studente iperattivo, 9) studente che si distrae facilmente, 10) studente immaturo, 11) studente rifiutato dal gruppo dei pari, 12) studente timido-chiuso.

La frequenza di ogni tipo di comportamento considerato era misurata attraverso 6 item. Gli item e le scale erano frutto di approfondite discussioni con gruppi di insegnanti intervistati in diverse sessioni di *focus group*.

Con l'introduzione di una prospettiva maggiormente organizzativa il progetto di ricerca C ha previsto l'introduzione dell'*Index of Teaching Stress* (ITS) di Green, Abidin & Kmetz (1997).

Nello specifico, il secondo progetto di ricerca del 2003 (C2) prevedeva la presenza di item sviluppati a partire dalle teorizzazioni di Brophy (1996) e dagli studi di Green, Abidin e Kmetz (1997), combinati in un unico strumento. Sebbene erano incorporati tutti i 90 item del questionario di Green et al. (1997), il progetto C2 non può essere considerato una classica replica dello studio di Green e colleghi, come invece era stato fatto nel progetto precedente (C1). Nel progetto C2 infatti gli item provenienti dai lavori di Brophy e i 90 item di Green e colleghi sono stati uniti e randomizzati, le domande riguardanti la comparazione tra studenti sono state eliminate e infine agli insegnanti è stato chiesto di valutare gli item pensando allo studente più problematico sia in termini di frequenza di manifestazione di un dato comportamento che in termini di stress che causa all'insegnante. Nei loro studi Green e colleghi infatti segnalano la necessità di offrire maggiori riflessioni circa la relazione esistente tra frequenza di un dato comportamento e intensità nello stress percepito dall'insegnante ma non effettuano studi specificatamente dedicati a questo aspetto.

La riformulazione dell'ITS ha comportato la verifica di ipotesi diverse da quelle originali proposte in origine. L'ITS è sviluppato a partire dall'assunto che il livello di stress dell'insegnante è dato da specifici comportamenti degli studenti e non è un mero riflesso della frequenza con cui tali comportamenti accadono (p.241). Gli autori menzionano la

relazione esistente tra frequenza di un dato comportamento e intensità nello stress percepito dall'insegnante ma non effettuano studi finalizzati a chiarire questo aspetto. Nel 2003, il questionario viene adattato in modo da prevedere una distinzione tra rilevazione dello stress e rilevazione della frequenza del comportamento stressante. Contemporaneamente i progetti A e B basati sulle teorizzazioni di Brophy (1996) che avevano prodotto risultati interessanti, sono stati utilizzati per realizzare il nuovo progetto di ricerca (C) adattando lo strumento di rilevazione e introducendo nuove informazioni riguardanti i diversi tipi di comportamento difficile. L'ITS misura lo stress percepito rispetto a specifici argomenti (parte A) in relazione alle manifestazioni di stress in classe o nel rapporto tra studente e insegnante (parte B). Nel progetto C2 si decide di misurare 1) la frequenza di alcuni tipi di comportamento, 2) lo stress percepito e 3) la reazione di stress riportata dall'insegnante.

In ogni caso gli autori già andavano affermando il loro sforzo di *"to present preliminary empirical evidence in this paper regarding the frequency versus perception issue as related to the ITS"* (p.242). in questo modo suggerivano implicitamente che la relazione lineare tra frequenza e stress fosse la stessa per tutte le scale considerate. Questa ipotesi è stata specificatamente verificata con lo studio condotto dai ricercatori nel 2004 (progetto C3).

I risultati di questi studi (Everaert & Van der Wolf, 2004, 2006) mostrano che la relazione tra stress percepito (variabile dipendente) e frequenza (variabile indipendente) non può essere adeguatamente descritta da una semplice regressione lineare, ciò suggerisce che esistano pattern più complessi tra frequenza e stress percepito rispetto a quanto previsto da Green e colleghi (1997).

Gli studi C2 e C3 suggeriscono che gli item che misurano la frequenza e lo stress percepito si comportano in maniera diversa a seconda che colgano aspetti problematici in comportamenti internalizzati (problemi emotivi, di apprendimento) o in comportamenti esternalizzati (condotte aggressive, ostili, studenti iperattivi ecc.).

A questo proposito, il progetto di ricerca successivo (D) ha riconsiderato l'approccio teorico alla gestione dei comportamenti difficili suddividendo i comportamenti difficili in *comportamenti esternalizzati*: (F1) Contro le regole, (F2) Pieno di attività – Facilmente distraibile, (F6) Aggressivo - Ostile e *comportamenti internalizzati*: (F4) Facilmente irritabile, (F3) Bisogno di attenzione – Studente debole e (F5) Sindrome da fallimento - Perfezionista, scoprendo una certa sovrapposizione tra F2 e F4.

In questo caso il modello dell'Analisi Fattoriale Confermativa ipotizzava che:

1) le risposte di stress alla frequenza dei comportamenti difficili degli studenti potevano essere spiegate dai 6 fattori;

- 2) i 23 item che rappresentano le 6 scale avevano saturazioni fattoriali diverse da zero per i fattori che intendevano misurare e saturazioni fattoriali prossime allo zero per gli altri fattori;
- 3) i sei fattori erano correlati;
- 4) gli errori standard degli item non erano correlati.

Il modello di misura generato nello studio D sembrava però non del tutto soddisfacente ($\chi^2(215) = 660.841$, $p < .000$, CFI = .869, NFI = .812, NNFI = .846, RMSEA = .075).

Successive riflessioni circa le specifiche differenze tra i modelli di Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA) e Confermativa (CFA) hanno permesso di accettare il modello tenendo in considerazione il fatto che quando l'Analisi Fattoriale Esplorativa è utilizzata come precursore dell'Analisi Fattoriale Confermativa, le soluzioni oblique sono maggiormente utilizzabili rispetto alle soluzioni ortogonali (Brown, 2006). In questo caso più dell'85% di covarianza nei dati è spiegata da un modello obliquo come indicato dal CFI.

Nel corso del 2006 sono stati sviluppati nuovi progetti di ricerca con lo scopo di raffinare ulteriormente lo strumento di rilevazione dei dati in termini psicometrici. Nell'ottobre del 2006 il progetto di ricerca si amplia coinvolgendo altri 6 Paesi nel mondo oltre all'Olanda (Progetto di ricerca F). In novembre 2006 si è tenuto il primo tavolo di lavoro internazionale con lo scopo di procedere con il necessario adattamento culturale dello strumento di rilevazione.

5.3 TRADUZIONE E ADATTAMENTO CULTURAL E DELLO STRUMENTO

Il gruppo di ricerca che ha dato vita al presente studio si è incontrato nel mese di novembre 2006, per una settimana di sessioni di lavoro dedicate alla realizzazione della versione finale del *Challenging Student Standard Questionnaire*.

Al tavolo di lavoro erano presenti i rappresentanti dei singoli gruppi di ricerca: Andrey Volochkov e Alexey Popov dell'Università di Pern (Russia), Wah I Pang & Sau Wai Tao dell'Università di Honk Kong (Hong Kong), Christopher McCarthy dell'Università di Austin (Texas, USA) e Richard Lambert della North Carolina University (North Carolina, USA), Stefano Castelli, Alessandro Pepe e la scrivente dell'Università Milano-Bicocca (Milano, Italy), infine i ricercatori olandesi coordinatori delle attività erano Kees Van der Wolf e Huub Everaert dell'Università di Amsterdam e Bette Prakke e Arie Van Peet della Hogeschool di Utrecht (Paesi Bassi).

Come accennato in introduzione, nel caso del CSSQ è stata scelta una strategia di adattamento di strumenti già presenti in letteratura e la contemporanea costruzione di una nuova batteria di item creati *ad hoc* per rilevare lo stress nella professione insegnante

derivante dal gestire i comportamenti difficili degli studenti. Inoltre l'adattamento culturale del nuovo strumento è stato sviluppato a partire da fasi sequenziali dedicate alla traduzione degli item e all'adattamento degli stimoli alle diverse lingue "bersaglio".

La necessità di svolgere incontri di lavoro congiunti è legata alla volontà 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).

Il concetto di *decentramento* si riferisce al tentativo di rimuovere dalla formulazione degli item riferimenti che assumono contorni specifici nelle diverse culture, formulando gli item in modalità quanto più possibile "culturalmente neutra". Il decentramento coinvolge soprattutto la revisione di tutto il materiale stimolo prodotto e la verifica che tale materiale sia univocamente interpretato dai rispondenti afferenti ai diversi gruppi nazionali coinvolti nel progetto.

Lo strumento di nuova formulazione è stato successivamente tradotto in inglese, russo, olandese, italiano e cinese e adattato secondo l'approccio fino ad ora descritto.

Le discussioni al tavolo di lavoro internazionale hanno riguardato tre aspetti metodologici principali: 1) le procedure di somministrazione del questionario, che hanno portato alla scelta di somministrare gli strumenti in sessioni uniche svolte all'interno di riunioni collegiali alla presenza dei ricercatori, ciò ha permesso di incrementare la *redemption*³ dei questionari ricevuti e diminuire il tasso di *missing* dovuto alla carenza di chiarimenti per la compilazione; 2) l'inserimento/eliminazione di indicatori e variabili e 3) la traduzione degli item/inserimento di nuove scale, sulla base delle conoscenze acquisite dalle precedenti fasi pilota (Cfr.5.2). Un esempio di come le differenze nazionali influenzino le domande del questionario è rappresentato dalla diversa formulazione delle domande riguardo la presenza o meno di scuole dedicate all'istruzione di alunni con bisogni educativi speciali: mentre in alcuni Paesi gli alunni con bisogni educativi speciali vengono integrati nella classi tradizionali in altri esistono scuole interamente dedicate a questi alunni. In questo modo si è reso necessario aggiungere alcune domande specifiche diversificate a seconda del contesto di somministrazione.

³ Termine preso a prestito dal marketing, per *redemption* s'intende il risultato di un mailing - o di qualunque altra azione simile - per il quale si conosca il numero dei messaggi inviati e quello delle risposte ottenute. Il rapporto fra i due dati, cioè il numero delle risposte diviso il numero dei messaggi moltiplicato per cento dà appunto la *redemption*.

5.4 IL CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE.

Come già detto nella sezione dedicata alla descrizione delle domande di ricerca (cap.3), una delle finalità che si voleva perseguire era confrontare a livello internazionale le percezioni degli insegnanti circa i comportamenti difficili degli studenti. Attraverso questi confronti è possibile rispondere all'interrogativo circa la possibile "trasversalità" dei pattern di risposta ai comportamenti degli studenti nei diversi contesti. Sarebbe interessante infatti poter rintracciare un certo grado di stabilità cross-culturale nella frequenza dei comportamenti difficili.

Il *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ) è uno strumento di rilevazione che si compone di cinque differenti sezioni. Alcune contengono scale e rilevazioni basate su item quantitativi, mentre altre sono finalizzate alla raccolta di informazioni sulle caratteristiche del rispondente e dello studente. 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).

Il CSSQ (riportato in Appendice) si concentra sul comportamento degli alunni problematici e si compone di circa 140 item raggruppati in cinque sezioni.

Nella prima sezione (P1q01-10) viene chiesto all'insegnante di indicare alcune informazioni socio demografiche che lo/la riguardano (sex, religione, anni insegnamento, numero di classi in cui insegna ecc...) e alcune informazioni circa il suo ambiente di lavoro (grado, dimensioni e area geografica dell'Istituto ecc...).

La seconda sezione del questionario è suddivisa in quattro differenti parti. Nella parte A, (P2Aq01-05), gli insegnanti sono chiamati a rispondere a quattro domande aperte sulla relazione con lo studente problematico e ad una domanda chiusa effettuata in modalità *visual analogue scale* (Liu & Zumbo, 2007) che richiede di segnalare il grado di prossimità percepita nei confronti dello studente problematico (Fig. 5.1).

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



Fig. 5.1 Esempio di *Visual Analogue Scale* utilizzata nel CSSQ.

Le quattro domande aperte di questa sezione sono: P2Aq01 *“Descrivi il comportamento del tuo studente più problematico”*, P2Aq02 *“Perché questo comportamento risulta il più problematico per te?”*, P2Aq03 *“In generale, come gestisci questo comportamento?”* e infine P2Aq04 *“Quali suggerimenti daresti ad altri insegnanti per gestire questo comportamento?”*.

La parte B (P2Bq1-23) include 23 item, con risposta su scala Likert a 5-punti che afferiscono a sei scale di comportamento: *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (disturbo dell'attenzione e iperattività, studente pieno di attività), *Emotional Lability-Low Adaptability* (instabilità emotiva-bassa attendibilità, studente facilmente irritabile), *Against the grain* (scarsa capacità di rispetto delle norme, studente contro le regole), *Anxiety-Withdrawal* (ansietà-chiusura, studente perfezionista o con sindrome da fallimento), *Low Ability-Learning Disabled* (scarsa abilità-incapacità di apprendimento, studente debole), *Aggressive-Conduct Disorder* (aggressività-disturbo del comportamento, studente aggressivo).

La parte C (P2Cq01-24) inoltre presenta 24 item, con risposta su scala Likert a 5-punti, sviluppati a partire dai lavori sull'TTS (Green et al.1997) sull'attività lavorativa dell'insegnante afferenti a 4 scale: *Self-Doubt-Needs support* (Dubbio in se stessi-Necessità di supporto), *Loss of satisfaction from teaching* (Perdita di soddisfazione nell'insegnamento), *Disrupts teaching process* (Distruzione dei processi di insegnamento), *Frustration working with parents* (Frustrazione dovuta al lavoro con i genitori).

Infine la parte D (P2Dq01-15) raccoglie informazioni socio-demografiche dello studente problematico. In questa sezione viene richiesto ad esempio di indicare il genere dello studente, l'età, se è ripetente, se è italiano, se ha mai ricevuto una diagnosi psicologica o psichiatrica, come è composto il suo nucleo familiare ecc...). L'insieme della variabili insegnante e studente (parte 1 e 2D), sono considerate come variabili indipendenti rivolte alla comprensione degli elementi contestuali e personali che in interazione possono contribuire alla creazione di situazioni a rischio, conflitto e stress.

La sezione terza (P3q01-13) è composta da 13 item, con risposta su scala Likert 5-punti, per la misurazione di caratteristiche personali dell'insegnante: *Self-Efficacy* (Autoefficacia⁴); *Negative Affect* (Emozioni negative); *Self-Critical Attitude* (Atteggiamento autocritico).

La sezione quarta (P4q01-40) include un adattamento del *Comprehensive Assessment of School Environments- Information Management system* (CASE-IMS) di Howard & Keefe (1991) per la

⁴ In questo contesto per autoefficacia si intende: defined self-efficacy as " people's judgements of their capabilities to organise and execute courses of action required to attain designated types of performances" (Bandura , 1986, p. 391).

misurazione della soddisfazione lavorativa afferente a 6 scale: *Support of Colleagues* (Supporto del collegio); *Co-workers* (Supporto degli adulti che lavorano nella scuola); *Management* (Supporto offerto dalla direzione); *Student-peer relationships* (Relazione studenti-gruppo dei pari); *Student behavioral values* (Valutazione del comportamento degli studenti); *Student responsibility & discipline* (Responsabilità e disciplina degli studenti); *Parents and community* (Genitori e comunità) e una scala di *Teacher perception of autonomy* (Percezione di autonomia dell'insegnante), costruita ad hoc dal gruppo di ricerca internazionale.

Infine nella quinta sezione (P5q01-12) si trova il *General Health Questionnaire* (GHQ-12) nella versione italiana adattata da Fraccaroli & Schadee (1993).

5.4.1 RILEVARE I COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI E LO STRESS DEGLI INSEGNANTI

Come già detto nei capitoli precedenti, i principali riferimenti teorici del presente lavoro sono ispirato dai lavori di Brophy (1996) e dagli studi di Green, Abidin & Kmetz (1997) e Chess & Thomas (1980; 1984a; 1984b). In particolare questi autori hanno lavorato nel tentativo di definire l'insieme delle caratteristiche stilistiche del comportamento dei “bambini difficili”.

Sulla base delle interviste fatte agli insegnanti, ai genitori e ai bambini stessi, hanno identificato alcuni pattern comportamentali non statisticamente indipendenti. Tali pattern possono essere descritti guardando a elementi come i livelli di attività dello studente (cioè ciò che riguarda la componente motoria di attività come mangiare, giocare ecc ...), l'adattabilità dello studente (ovvero la facilità di cambiamento di fronte a stimoli che cambiano), la soglia di responsività agli stimoli lievi; l'intensità o livello di energia delle reazioni; la distraibilità, il grado e la durata dell'attenzione.

Il comportamento difficile a scuola è definito da Emerson (1995) come *“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 jeopardy”* (p.3).

Più recentemente Turnuklu & Galton (2001) sostengo che in generale lo studente difficile è colui che mette in atto qualsiasi comportamento che minaccia il flusso delle performance accademiche in uno specifico contesto.

Secondo Chess & Thomas (1984b) i bambini possono essere descritti come “facili” quando hanno ritmi regolari nelle funzioni biologiche, mostrano reazioni positive a stimoli nuovi, si adattano facilmente al cambiamento ed esprimono un umore positivo moderatamente intenso e “difficili” quando hanno ritmi biologici irregolari, si ritraggono di fronte alle novità, resistono al cambiamento e mostrano reazioni emotive intense e negative, inoltre tra i bambini difficili troviamo i bambini “lenti” che benché si adattino lentamente, possono avere delle reazioni del tutto normali se ricevono un sostegno adeguato dall'ambiente.

Nel CSSQ si chiede all'insegnante di pensare allo studente più difficile con cui si relaziona nell'anno scolastico in corso e di rispondere indicando su una scala Likert a cinque punti con che frequenza avviene certo comportamento (0= mai; 4=spesso) e successivamente quanto questo comportamento risulti essere stressante per lui/lei(0 = per niente stressante; 4= molto stressante).

Le sei scale di comportamento difficile comprendono al loro interno una vasta gamma di comportamenti messi in atto dagli studenti a scuola, alcuni esempi degli item che compongono le sei scale sono presentati in tabella 5.2

Tab.5.2

Esempi di item che compongono le sei scale di comportamento difficile

scale	Item
	Questo studente è una minaccia per le regole.
<i>1. Contro le regole</i>	Questo studente infrange le regole di proposito.
	Questo studente non riesce a stare fermo.
<i>2. Pieno di attività – Facilmente distraibile</i>	Questo studente abbandona il proprio posto più spesso degli altri studenti.
	Questo studente ha bisogno di spiegazioni ripetute.
<i>3. Bisogno di attenzioni- Studente debole</i>	Questo studente trova difficile seguire le istruzioni.
	Questo studente è esageratamente sensibile all'umore.
<i>4. Facilmente irritabile</i>	Questo studente è difficile da rassicurare quando sta male.
	Questo studente inizia a lavorare facendo commenti come: "tanto sarà comunque sbagliato".
<i>5. Sindrome da fallimento- Perfezionista</i>	Questo studente non è mai soddisfatto dei risultati finali.
	Questo studente è ostile nei miei confronti.
<i>6. Aggressivo - Ostile</i>	Questo studente cerca deliberatamente il conflitto con gli adulti.

Accanto alla percezione di stress come conseguenza diretta delle interazioni con gli studenti, gli insegnanti sperimentano anche le ripercussioni indirette di tali comportamenti in termini di ricadute sull'attività lavorativa (Van der Wolf & Everaert, 2003). La parte 2C del questionario riguarda la rilevazione degli effetti dell'interazione con gli studenti difficili. Gli item del questionario sono stati sviluppati a partire dall'idea di Green, Abidin & Kmetz (1997) e dagli item contenuti nell'*Index of Teaching Stress*. L'idea alla base della batteria di domande è sempre la nozione di una compatibilità esistente 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).

La misurazione in questo caso viene però effettuata evitando di inserire nella batteria i classici item relativi ai sintomi fisici dello stress (la cui rilevazione è delegata alla rilevazione effettuata tramite il *General Health Questionnaire*), ma collegando gli effetti degli *stressor* 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 stressante 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 tra frequenza dell'evento e aspetti affettivi e percettivi dei soggetti coinvolti (Green et al., 1997) piuttosto che funzione della sola frequenza con cui l'evento stesso accade.

Nella versione dell'TTS di Everaert e colleghi (2006) viene chiesto ai rispondenti di segnalare il proprio grado di accordo nei confronti di 23 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.

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 tabella 5.3

Tab.5.3

Esempi di item che compongono le scale dell'Index of Teaching stress adattato (Everaert et.al2006)

<i>scale</i>	<i>Item</i>
<i>1. Distruzione dei processi di insegnamento</i>	A causa di questo studente evito di proporre alcune attività alla classe. Il comportamento di questo studente accresce i miei problemi con gli altri studenti.
<i>2. Frustrazione del lavoro con i genitori</i>	Non riesco a trovare un accordo con i genitori sul modo migliore per gestire questo studente. I genitori non sembrano preoccuparsi del comportamento di questo studente.
<i>3. Perdita di soddisfazione nel lavoro</i>	A causa di questo studente provo meno piacere nel lavoro. Questo studente rende meno piacevole la mia giornata a scuola.
<i>4. Auto dubbi</i>	Sento di trattare questo studente in maniera del tutto sbagliata. Sento di essere un insegnante adatto per questo studente.
<i>5. Distanza sociale dallo studente</i>	Non sono contento dei sentimenti che provo per questo studente. Questo studente non mi piace.
<i>6. Studente che ispira e motiva il lavoro dell'insegnante</i>	Questo studente fa sì che io mi comprenda meglio come insegnante. Sento di essere un buon insegnante per questo studente.

5.4.2 RILEVARE LA SODDISFAZIONE LAVORATIVA

La soddisfazione lavorativa gioca un ruolo causale nella percezione di benessere nella vita di un individuo (Judge & Locke, 1993). La soddisfazione lavorativa può essere definita 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).

Per rilevare la soddisfazione lavorativa sono possibili almeno due approcci di indagine: un approccio *bottom-up* e un approccio *top-down* (Ho & Au, 2006).

Le teorie *top-down* si basano sull’idea che gli individui se interrogati sui propri livelli di soddisfazione lavorativa offriranno una misura generale dei vari aspetti del loro lavoro e produrranno spontaneamente una risposta che integra e computa le diverse dimensioni in relazione all’importanza che hanno per il rispondente.

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.).

Per effettuare questo tipo di rilevazione all’interno del CSSQ sono usati 35 item valutati su scala di risposta Likert a cinque punti (da 1=sono molto insoddisfatto di questo aspetto della scuola a 5 sono molto contento di questo aspetto della scuola) e 5 item, valutati su scala Likert a 4 punti (da 1= assolutamente vero a 4= assolutamente falso) costruiti *ad hoc* per indagare la percezione di autonomia dell’insegnante nella sua attività quotidiana.

I 35 item sono derivati 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 (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. In tabella 5.4 sono riportati alcuni esempi degli item.

Tab.5.4

Esempi di item che compongono le scale del CASE-IMS (Howard & Keefe, 1991)	
Scale	Item
<i>Supporto dei colleghi</i>	Il grado in cui vengo supportato dai miei colleghi nel gestire i comportamenti problematici degli studenti.
	La misura in cui i tuoi colleghi ti stimolano e ti aiutano nel lavoro.
<i>Supporto dei collaboratori</i>	La misura in cui gli insegnanti ed i membri del personale promuovono il miglioramento della scuola.
	La misura in cui gli insegnanti e i membri del personale mostrano interesse per l'apprendimento degli studenti e il loro benessere generale.
<i>Supporto del management</i>	Il grado in cui la direzione mi sostiene nel trattare gli studenti difficili.
	Il grado di interesse mostrato dalla direzione riguardo alle tue preoccupazioni e ai tuoi problemi.
<i>Relazione studenti-gruppo dei pari</i>	Gli studenti vogliono essere amici fra loro.
	Gli studenti si curano gli uni degli altri.
<i>Comportamento e valori degli studenti</i>	Gli studenti si rispettano a vicenda.
	La misura in cui gli studenti sono motivati a imparare.
<i>Responsabilità e disciplina degli studenti</i>	La misura in cui gli studenti si comportano in maniera autodisciplinata.
	La maggior parte degli studenti farebbe il proprio lavoro anche se l'insegnante uscisse dalla classe.

Da un punto di vista metodologico è interessante notare che nel rispondere alle domande della parte quarta agli insegnanti è richiesto un cambio di prospettiva: se infatti finora il focus attento del docente era sul singolo studente problematico ora è necessario chiamarlo/la a riflettere sull'intero contesto organizzativo in modo da ottenere una visione più generale della sua esperienza lavorativa.

Ad esempio, sappiamo che ad un livello istituzionale, una dimensione come il *supporto sociale* dei colleghi gioca un ruolo importante nelle valutazioni dei livelli di stress percepito in risposta a determinate situazioni difficili in classe (Prakke et al., 2007). Ricerche di matrice europea mostrano come soddisfazione e supporto dei colleghi funzionino come fattori di prevenzione di stress lavorativo (Van Dick, Wagner, Petzel, Lenke, & Sommer, 1999).

La quarta sezione si conclude con la scala *Teacher perception of autonomy* (*Percezione di autonomia dell'insegnante*), costruita da gruppo di ricerca internazionale è composta da cinque item riportati in tabella 5.5

Tab.5.5

Scala di rilevazione della percezione di autonomia nella professione	
<i>Item</i>	Non è possibile fare nulla fino a che il superiore non ha approvato la decisione.
<i>Item</i>	Qui una persona che vuole prendere una decisione viene scoraggiata in fretta.
<i>Item</i>	Bisogna sempre fare riferimento a qualcuno di livello superiore per una risposta finale.
<i>Item</i>	Io devo chiedere al mio superiore prima di fare praticamente qualsiasi cosa.
<i>Item</i>	Ogni decisione che prendo deve avere l'approvazione del mio superiore.

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 si sentono agenti attivi nel proprio lavoro e liberi di agire nella scelta dei metodi di insegnamento, i livelli di stress sono ridotti (Everaert, 2005).

5.4.3 RILEVARE LO STATO DI SOFFERENZA PSICOLOGICA

Il *General Health Questionnaire* (GHQ) viene sviluppato a partire dai lavori di Goldberg (1972, 1978) alla fine degli anni 70 ed è ancora oggi uno degli strumenti più utilizzati nelle ricerche sullo stress e sulle sindromi da malessere psicofisico, anche per le sue caratteristiche di comodità (è ormai testato su molti campioni differenti) e brevità (il numero degli item è esiguo nella versione ridotta). La versione a 12 item (GHQ-12) è una versione ridotta dello strumento originario composto da 60 item e sviluppato da Goldber & Williams (1988). Il GHQ è un questionario indicato per la sua accuratezza e per la capacità di effettuare uno screening preciso per la distinzione tra “casi”, cioè coloro che probabilmente manifestano disturbi non psicotici di vario tipo e “non casi”, cioè coloro che non manifestano disturbi non psicotici (Golberg, Oldehinke & Ormel, 1998). Proprio per questi utilizzi il GHQ si è dimostrato altamente accurato nel discriminare tra queste due categorie sulla base del momento di *sofferenza psicologica* (Martucci et al., 1999) che il rispondente sta attraversando.

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, Goldberg, Yalcin & Ustun, 2000).

Nella sua versione italiana il questionario permette di misurare “l'intensità disturbi psichici minori a carattere non psicotico” (Fraccaroli & Schadee, 1993 p.320) e prevede tre dimensioni latenti: *social dysfunctioning, anxiety/depression, loss of confidence*.

L'inserimento del GHQ-12 nel CSSQ permette di disporre di una misura generale di *sofferenza psicologica* utile alla valutazione della validità convergente del questionario.

Per il calcolo dei punteggi del GHQ-12 esistono essenzialmente tre approcci:

- 1) il metodo Likert, che prevede l'attribuzione di un punteggio 0-1-2-3 per le quattro modalità di risposta e consente di conservare nel punteggio totale alcune informazioni circa l'intensità e la frequenza dei sintomi;
- 2) il metodo GHQ, che procede dicotomizzando i punteggi e attribuendo il valore 0 nel caso di assenza del sintomo ed il valore 1 nel caso di presenza del sintomo. Le risposte agli item sono codificate 0-0-1-1. Questo metodo permette di avere informazioni sul numero totale dei sintomi percepiti dal soggetto;
- 3) il metodo C-GHQ (Goodchild & Duncan-Jones ,1985) dove alti punteggi indicano la presenza di una fase di *sofferenza psicologica*. Gli autori hanno ipotizzato che le risposte "come al solito" e "non più del solito", considerate come indicatori di salute, possano rilevare stati di cronicità nel caso di item negativi. Di conseguenza hanno considerato l'esistenza di due sub scale dovuta alla diversa natura degli item. Secondo il metodo C-GHQ le risposte agli item negativi sono codificate 0-1-1-1, mentre le risposte agli item positivi sono codificate 0-0-1-1.

Studi precedenti hanno mostrato che l'interpretazione e il calcolo di punteggi basata sulla metodologia Likert produce una distribuzione più consistente dei punteggi (in termini di *skeweness*) ed è quindi consigliata (Martin & Jomeen, 2003).

Invece, per l'identificazione della soglia per determinare l'appartenenza del rispondente alla categoria "casi", cioè disturbi psichici minori a carattere non psicotico: 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. Adottare la soglia 8/9 significa considerare un "caso" tutti coloro che totalizzano un punteggio cumulato superiore a 32/36. Anche Golberg & Williams (1988) affermano che il livello degli 8/9 è ottimale se si opera in ambito non psichiatrico e con codifica dei punteggi di tipo Likert.

Il *General Health Questionnaire* si compone quindi di 12 item che rilevano la presenza e la frequenza di una serie di sintomi non cronici di cui il soggetto ha sofferto nel recente passato.

Gli item sono costituiti da affermazioni positive (ad esempio: capacità di concentrazione, sentirsi utili, contenti ecc...) e da affermazioni negative (ad esempio: perdita del sonno, incapacità a superare le difficoltà, sentirsi infelice).

Al soggetto è richiesto di confrontare la propria situazione attuale rispetto al suo stato psicologico consueto, utilizzando una scala Likert a 4 punti (0=meglio del solito, 4=molto peggio del solito). I punteggi, variano da un minimo di 0 ad un massimo di 36.

È possibile così collocare gli individui lungo un continuum i cui poli sono costituiti da una condizione di "benessere psicologico", inteso come assenza di sintomi psichici, e da una condizione di "disordine psicologico" con diversi gradi di gravità.

Il GHQ-12 è stato ampiamente utilizzato anche come misura unidimensionale ottenuta cumulando i punteggi degli item secondo le diverse procedure di codifica (Martin & Newell, 2005). In molti casi, risulta anche possibile utilizzare i punteggi del GHQ-12 adottando una prospettiva bi-dimensionale (Werneke et. Al., 2000) oppure a tre dimensioni (Fraccaroli & Schadee, 1993).

Nel presente lavoro di ricerca, i punteggi al GHQ-12 verranno calcolati usando il metodo Likert e utilizzando i punteggi cumulati secondo una dimensione. Secondo Werneke e collaboratori (2000) *"factor analyses in different settings including translation 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), ci aspetteremmo quindi di trovare una certa stabilità tra i Paesi considerati.

Alcuni esempi degli item inclusi nel GHQ-12 sono riportati in tabella 5.6 , mentre la versione completa del questionario è disponibile in Appendice.

Tab.5.6

Esempi di item del GHQ-12 (Fraccaroli & Schadee, 1993)

<i>Item</i>	Sei stato/a in grado di concentrarti sulle cose che facevi.
<i>Item</i>	Hai perso molto sonno per delle preoccupazioni.
<i>Item</i>	Ti sei sentito/a utile.
<i>item</i>	Hai perso fiducia in te stesso/a.
<i>Item</i>	Ti sei sentito/a continuamente sotto stress (tensione).
<i>Item</i>	Ti sei sentito/a infelice e depresso.

Come si nota Il GHQ è stato elaborato allo scopo di individuare due principali categorie di problemi: *"inability to carry out one's normal healthy functions and the appearance of new phenomena of a distressing nature"*(Goldberg, 1979). L'attenzione è focalizzata sul cambiamento nel normale funzionamento psichico del soggetto ed è interessante in questa sede avere una misura unica per tutti i Paesi considerati, che hanno infatti adoperato la versione del GHQ-12 validata nel proprio contesto.

5.5 RIASSUNTO

Il capitolo ha discusso le principali considerazioni teoriche e le decisioni metodologiche che hanno permesso di realizzare il *Challenging Student Standard Questionnaire*.

La prima parte del capitolo offre una panoramica sulla storia dei diversi progetti di ricerca che nel corso del tempo si sono succeduti ed hanno condotto il gruppo internazionale di ricerca di cui fa parte la scrivente a costruire un nuovo strumento per indagare lo stress degli insegnanti da un punto di vista multidimensionale.

La seconda parte ha invece riguardato le principali scelte operative e soluzioni metodologiche adottate dal gruppo di lavoro per la traduzione e l'adattamento del questionario alle diverse realtà scolastiche nazionali.

Come abbiamo detto, il presente lavoro si colloca entro una prospettiva di *ricerca-survey cross nazionale*. Dato che il confronto tra costrutti è una caratteristica centrale nelle survey di tipo comparativo, l'equivalenza degli indicatori è una condizione necessaria per poter affermare la stabilità dei costrutti rilevati nei diversi contesti culturali. Ipotizzare che in contesti culturali differenti esista una equivalenza dei costrutti significa affermare che i diversi gruppi culturali intervistati assegnano lo stesso significato al costrutto in esame (Harkness et al. ,2003). La descrizione del processo di adattamento culturale dello strumento ha riguardato tutte le attività che hanno condotto alla presa di decisione circa l'equivalenza delle misure in culture differenti.

Lo strumento è stato successivamente tradotto in inglese, russo, olandese, italiano e cinese e applicato ai diversi contesti culturali.

Il già citato Emerson (1995) definiva il comportamento difficile come “*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 jeopardy*” (p.3). Più recentemente Turnuklu & Galton (2001) sostengono che in generale lo studente “difficile” è colui che mette in atto qualsiasi comportamento che minaccia il flusso delle performance accademiche in uno specifico contesto. Nel presente capitolo abbiamo descritto come è stato possibile arrivare a selezionare sei differenti tipi di comportamento difficile in classe.

Infine, il capitolo si conclude con la presentazione delle principali misure che costituiscono il questionario. Questa parte, in associazione al *Codebook* fornito 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 che presenta i risultati dello studio.

CAPITOLO 6

LE METODOLOGIE DI ANALISI

6.1. INTRODUZIONE

Il presente capitolo descrive le principali metodologie utilizzate nell'analisi del dataset nazionale e cross nazionale del lavoro di ricerca. Coerentemente con questo obiettivo, nelle pagine che seguiranno verranno presentate le diverse tecniche di analisi quantitative e qualitative applicate per rispondere alle domande di ricerca.

Dal punto di vista quantitativo le diverse analisi condotte hanno riguardato analisi della varianza (ANOVA), analisi fattoriali esplorative (AFE) e analisi fattoriali confermativa (AFC) e mentre dal punto di vista qualitativo le tecniche usate sono state, l'analisi delle frequenze lessicali, il conteggio degli aggettivi, l'associazione di parole e l'analisi delle corrispondenze lessicali.

Il capitolo inquadra le metodologie usate sia da un punto di vista teorico che procedurale. Il capitolo ha lo scopo di fornire al lettore un quadro sintetico delle tecniche usate e della discussione metodologica che ha animato la scelta di tali tecniche.

6.2. METODOLOGIE DI RICERCA CROSS CULTURALE

Tradizionalmente gli studi internazionali e cross culturali sono basati su approcci di tipo survey (Harkness, Van der Vijver & Mihler, 2003). Le scienze sociali sono spesso chiamate a svolgere ricerche di natura comparativa che mettono a confronto gruppi, culture, Nazioni o continenti. Nel caso di ricerche *variable-oriented* a carattere cross nazionale emergono una serie di questioni epistemologiche e metodologiche che richiedono un'attenzione particolare per poter ottenere risultati validi e conclusioni affidabili.

La maggior parte degli studi comparativi, almeno fino alla fine degli anni settanta, era rappresentata da indagini demografiche e comportamentali (Gauthier, 2002). Sebbene questi studi dichiarassero la propria natura comparativa, implicitamente non venivano realizzate indagini basate su disegni e soluzioni pienamente collocabili in tale prospettiva. Piuttosto i risultati di diverse survey condotte a livello nazionale venivano ricostruiti secondo uno schema comparativo finalizzato al confronto tra diverse realtà, diventando come osserva l'autrice "*ex-post harmonized survey agglomerates*" (p.7).

Sono gli obiettivi espliciti e la natura delle domande alle quali il ricercatore cerca di rispondere che definiscono il carattere cross-nazionale di una ricerca, senza dimenticare che al pari di altre strategie di ricerca, 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 ne può risolvere (Kohn, 1989).

Negli anni ottanta iniziano ad essere realizzati progetti di ricerca a carattere cross nazionale, basati su disegni *variable-oriented*.

Una prima considerazione generale riguarda il processo di interpretazione dei risultati: gli studi cross-culturali oppure cross-nazionali non dovrebbero essere utilizzati per supportare argomenti circa la superiorità o l'inferiorità di una Nazione rispetto alle altre (Westbury, 1992). Le evidenze che emergono da questi studi forniscono invece uno sguardo sulle differenze e le somiglianze identificate in quel dato momento temporale e in quel determinato campione.

Anche se non esiste ancora una procedura generalmente accettata per lo sviluppo e la conduzione di ricerche cross-nazionali (Lynn, 2003) è indubitabile che questo tipo di ricerca richieda al ricercatore lavoro extra (Hakim, 2000) data la complessità dei dati raccolti e dei fattori coinvolti.

Dagli studi di caso agli approcci ermeneutici, dall'analisi testuale dei documenti fino 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.

A questo proposito, Harkness e colleghi (2003) propongono alcune riflessioni circa la qualità nella ricerca comparativa cross nazionale, sostenendo che:

- 1) 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 è ottenuta cumulando le diverse fasi della ricerca. Non basta né l'accuratezza delle analisi statistiche né l'affidabilità degli strumenti utilizzati a garantire da sola la qualità del piano di ricerca. Al contrario

questa emerge come risultato dell'interazione e della coerenza tra le diverse fasi del percorso di ricerca;

2) 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 buoni risultati in termini di affidabilità richiede attenzione e cura.

3) 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.

Accanto alle questioni puramente epistemologiche emergono quindi interrogativi legati alle metodologie da adottare per rispondere alle domande di ricerca oggetto d'indagine.

Nel tentativo di esplicitare questi aspetti, il capitolo sulla descrizione dello strumento utilizzato nel presente studio (cap.5) prevede una sezione specificatamente dedicata alle modalità di traduzione e adattamento culturale del questionario, al quadro teorico ed epistemologico sottostante l'adattamento e la creazione dei nuovi strumenti e alla descrizione delle diverse misure contenute nello strumento di rilevazione.

Considerando le finalità del presente lavoro, è interessante focalizzarsi sugli aspetti che differenziano la ricerca mono-culturale dalla cross-culturale e sulle scelte metodologiche effettuate nell'indagine sui comportamenti difficili degli studenti.

La presente ricerca si colloca all'interno del *Consistent Quality Approach* (Lynn, 2003) che presta particolare attenzione ad 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 possa essere garantita. Proprio per questi motivi si è proceduto alla verifica dell'equivalenza delle misure (Cap. 5) e delle caratteristiche dei campioni (Cap.4). Si è quindi preferito privilegiare gli aspetti di confrontabilità, escludendo le Nazioni i cui campioni risultavano disomogenei. Come emerge dai risultati, le comparazioni cross nazionali avvengono tra gli insegnanti italiani, statunitensi, sudafricani e di Hong Kong per la sola scuola primaria, escludendo le scuole primarie dedicate a studenti con bisogni speciali ed escludendo gli insegnanti di sostegno per il campione italiano.

Le analisi comparative hanno riguardato sia le dimensioni del *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ) sia le rilevazioni ottenute grazie al *General Health Questionnaire* (GHQ-12) nella sua versione italiana (Fraccaroli & Schadee, 1993). Al fine di superare la discussione sulla dimensionalità del GHQ-12 affrontata nella descrizione dello strumento

(cap. 5) si è operata una scelta metodologica che ha visto il confronto dei punteggi cumulati, piuttosto che calcolare indicatori sulla base delle diverse dimensionalità. Inoltre è stata ottenuta una misura generale di stress e una misura generale di soddisfazione lavorativa, cumulando i punteggi ottenuti dal singolo rispondente nelle batterie di stress (parte 2b e 2c del CSSQ) e nella batteria di soddisfazione lavorativa (rilevata attraverso il CASE-IMS di Howard & Keefe, 1991).

6.2.1 QUALITÀ E AFFIDABILITÀ DEL DISEGNO SURVEY

La ricerca survey è generalmente definita come un'indagine volta all'identificazione del comportamento di un dato fenomeno all'interno di una popolazione di riferimento, ottenuta attraverso analisi statistica dei dati (Salvini, 1996). L'*American Statistical Association* ha prodotto molteplici pubblicazioni dedicate a questo particolare tipo di indagine applicata alla ricerca sociale (Scheuren, 1999), fornendo indicazioni preziose sui principali requisiti metodologici legati alla progettazione e realizzazione di tali progetti.

Biemer e Lyberg (2003) definiscono i confini di un'indagine survey affermando che la survey si propone di studiare uno o più fenomeni all'interno di una popolazione specifica definita *a priori*. La popolazione intervistata deve avere caratteristiche misurabili e l'insieme delle caratteristiche misurabili (variabili) deve essere noto, i criteri di selezione del campione devono essere definiti sulla base di parametri costruiti a partire da proprietà misurabili del campione. Tra i metodi più frequenti di *data collection* troviamo la somministrazione di questionari. La fase finale di una ricerca survey è costituita da un processo di analisi statistica per la stima di parametri ed indicatori che permettano di effettuare delle inferenze sulla popolazione di riferimento. Gli indicatori individuati possono essere utilizzati per riassumere le caratteristiche e il comportamento della popolazione oggetto di analisi.

Infine la qualità complessiva dei disegni survey origina dalle diverse qualità presenti nelle diverse parti dell'indagine (raccolta dati, realizzazione dello strumento, procedure di analisi, ecc ...), in questo senso la qualità è una caratteristica che appartiene più al processo che al prodotto. Ulteriore caratteristica di una buona survey è la produzione di risultati che possano essere di qualche aiuto per una maggiore comprensione dei fenomeni in analisi e per la progettazione di interventi empirici coerenti con le evidenze emerse.

Per verificare la qualità e l'affidabilità delle misure utilizzate dal CSSQ le domande di ricerca (cap.3) hanno riguardato prevalentemente tre aspetti: 1) determinare se il CSSQ discrimini effettivamente lo stress vissuto dagli insegnanti in relazione alle diverse tipologie di studente considerate, 2) determinare se le dimensioni di comportamento difficile degli

studenti che emergono nel contesto italiano confermano la struttura fattoriale ipotizzata in origine e 3) verificare il livello di affidabilità dello strumento d'indagine utilizzato.

Dal punto di vista della struttura fattoriale e dell'affidabilità del CSSQ la metodologia di indagine è stata di carattere fattoriale esplorativo e confermativo per le sei scale di comportamento difficile dello studente. Contestualmente, nel capitolo sui risultati della ricerca, sono presentate anche le analisi di affidabilità delle scale considerate.

La discussione circa le metodologie più idonee al confronto di "unità di analisi" eterogenee ha sempre animato il panorama delle scienze sociali (De Luca, 2006).

Sebbene la ricerca comparata impieghi anche il metodo statistico, essa fa riferimento prevalentemente al metodo logico orientato a controllare relazioni tramite l'impiego di alcuni casi (Lijphart, 1975).

Nell'ambito delle metodologie comparative il *Most-Different System Design* (MDSD) e il *Most-Similar System Design* (MSSD) sono considerati tra gli approcci più rilevanti (Bruschi, 1999) nello studio di unità di analisi eterogenee, come campioni d'indagine provenienti da contesti sovranazionali. Nel primo caso i dati raccolti sono il più possibile dissimili tra loro pur mantenendo qualche aspetto in comune e il focus di interesse è verso la ricerca di regolarità, nel secondo invece si confrontano dati che sono simili nei loro aspetti più importanti al fine di rintracciare differenze rilevanti tra i casi considerati.

La principale razionale sottostante all'applicazione dei due approcci è da ricercare nell'idea che le caratteristiche peculiari del sistema covarino con il sistema stesso contribuendo così a definire le modalità con cui esso appare agli occhi del ricercatore. L'aspetto centrale del successo di questi approcci è il superamento delle difficoltà di comparazione tra "oggetti" differenti nei disegni *variable-oriented* (Levi-Four, 2004).

La nozione di sistema si presta quindi alla possibilità di concepire i diversi contesti culturali come *nazioni-sistema* confrontabili seguendo l'approccio MDSD e a livello nazionale utilizzando l'approccio MSSD nell'analisi di un campione composto da *scuole-sistema*.

Kyriacou (2001) indirettamente suggerisce tale operazione, considerando le fonti di stress differenti sulla base del fatto 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)

Lo stesso Lijphart (1975) definisce la ricerca comparativa come:

“[the] method of testing hypothesized empirical relationships among variables on the basis of the same logic that guides the statistical method, but in which the cases are reflected in such a way as to maximize the variance of the independent variables and to minimize the variance of the control variables” (p.164)

Przeworsky & Teune (1970) inoltre utilizzano 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. In questo modo gli autori sottolineano l'aspetto sistemico dell'unità di analisi non direttamente controllabile nell'indagine che può essere valutato soltanto come esito della complessa rete di relazioni tra le diverse variabili entro l'unità di analisi. In questo modo, il ricercatore può semplicemente verificare e rilevare gli output dei diversi sistemi, confrontandoli fra loro nell'ottica di verificare quali caratteristiche in comune possono essere rintracciate.

Il presente lavoro è così guidato dalla consapevolezza che le evidenze raccolte si manifestano in una vasta gamma di contesti eterogenei, come risultato dell'interazione delle caratteristiche delle diverse unità di analisi.

Ad esempio, il confronto tra il sistema scolastico statunitense e il sistema italiano, pone all'attenzione del ricercatore una lunga serie di differenze culturali, politiche, storiche ed economiche che caratterizzano inequivocabilmente i due contesti. La stessa idea di “comportamento difficile” presenta dei confini molto sfumati a causa della profonda dipendenza di tale percezione dagli aspetti culturali del contesto di analisi.

La logica dell'approccio MDSD è radicata proprio 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.

6.3 METODI QUANTITATIVI

6.3.1 L'ANALISI DELLA VARIANZA

L'Analisi della Varianza (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 in due componenti: la varianza interna ai gruppi (*within*) e la varianza tra i gruppi (*between*). Se la varianza *between* contribuisce significativamente alla varianza totale allora si può affermare che il fenomeno sia legato a caratteristiche proprie di ciascun gruppo mentre quando la varianza *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 univariata della varianza 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).

In questo tipo di analisi i soggetti vengono raggruppati in gruppi sulla base dell'appartenenza ad una condizione che rappresenta la modalità 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'ipotesi nulla (H_0) prevede che le medie dei gruppi in esame siano relative a campioni che provengono dalla stessa popolazione, in altri termini i dati di tutti i gruppi hanno la stessa origine ovvero la stessa distribuzione stocastica. L'ipotesi alternativa (H_1) prevede invece che almeno due gruppi siano diversi, in altri termini almeno due medie sono relative a campioni che provengono da popolazioni diverse.

L'Analisi della Varianza prevede inoltre che siano rispettati alcuni assunti affinché i risultati dell'analisi possano essere considerati affidabili.

Nell'analisi univariata dove è presente un'unica variabile indipendente il modello dell'ANOVA è di tipo lineare, il risultato sarà dato dalla media del gruppo sommato all'effetto conseguente ad appartenere ad una determinata condizione sommato ad una componente "residua" o di errore casuale. In questo caso rispettare gli assunti dell'Analisi della Varianza significa verificare che 1) gli errori si distribuiscano normalmente e la loro media sia uguale a zero; 2) i dati siano *omoschedastici*, cioè la varianza tra gli errori è uguale in ogni gruppo considerato; 3) gli errori devono essere indipendenti, ovvero il punteggio di un soggetto non deve essere correlato con il punteggio di un altro soggetto (Zani, 1994).

Per una valutazione approfondita dell'omogeneità delle varianze nel presente lavoro sono stati utilizzati la *F di Fisher* e il *test di Levene*. Il *test di Levene* valuta se le medie, riferite ai diversi gruppi, degli scarti dei valori osservati rispetto alla media del gruppo stesso sono statisticamente non diverse tra loro, ciò implica che la variabilità non differisce significativamente all'interno dei diversi gruppi. L'ipotesi nulla di omoschedasticità dei gruppi è accolta qualora la statistica test risulti non superiore al valore soglia della *F di Fisher* relativo al livello di significatività prescelto.

Nel presente lavoro sono state condotte alcune ANOVA univariate tra diversi gruppi, al fine di evidenziare somiglianze e differenze in relazione alle valutazioni sulla percezione di

stress in risposta ad un dato comportamento messo in atto dagli studenti e sui livelli generali di stress, *sofferenza psicologica* e soddisfazione lavorativa (le misure sono state descritte nel cap.5 e i risultati sono presentati nel cap 7). Infine nel caso di utilizzo dell'Analisi della Varianza per più di due gruppi (ad esempio nei confronti cross nazionali tra le Nazioni che hanno preso parte alla ricerca) i confronti *post-hoc* (a posteriori) hanno permesso di individuare le differenze tra i gruppi considerati.

La questione dei confronti multipli a posteriori tra le medie di gruppi rimane una questione ancora oggi dibattuta (Benjamini & Braun, 2002).

Data l'esistenza di confronti multipli (Hong Kong, Italia, Stati Uniti e Sud Africa) è necessario effettuare i confronti *post-hoc* per verificare l'esistenza di pattern non identificati a priori. Il problema in questi casi, consiste nella difficoltà dell'interpretazione di risultati provenienti da inferenze multiple e simultanee effettuate su una singola base dati (come nel caso considerato).

Tra le diverse soluzioni proposte dalla letteratura per confrontare i punteggi tra soggetti di gruppi diversi 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 condivisa anche nell'ambito delle scienze neuropsicologiche poiché di fatto questo test si configura come maggiormente conservativo (Darlington, 2005) riducendo così il rischio di amplificare gli errori provenienti dai confronti.

6.3.2 L'ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA (EFA)

L'Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA) è un metodo di analisi dei dati che, dato un insieme N di variabili, permette di identificare un numero inferiore di dimensioni latenti, in grado di spiegare la porzione maggiore di varianza a partire dai dati osservati.

L'EFA si caratterizza quindi come un insieme di metodi statistici multivariati che hanno l'obiettivo di 1) ridurre la complessità dei dati per 2) raggiungere una comprensione parsimoniosa del fenomeno determinando un set dimensionale che spieghi i pattern di correlazioni tra le variabili osservate (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999). La centralità dell'Analisi Fattoriale Esplorativa si ritrova nella stretta relazione che esiste tra questa pratica e il processo di validazione dei costrutti nelle scienze sociali (Thompson & Daniel, 1996).

L'EFA si articola in momenti diversi che richiedono prese di decisione successive: la scelta del modello da usare per il calcolo dei fattori (attraverso analisi delle componenti principali,

massima verosimiglianza, minimi quadrati generalizzati ecc ...), il tipo di rotazione fattoriale da applicare (Varimax, Oblimin, Equamax ecc ...) e infine il criterio da adottare per decidere il numero “corretto” di dimensioni sottostanti da ritenere (K1, Scree-test ecc ...).

Dalla bontà e dalla solidità delle decisioni prese dal ricercatore, deriva l'affidabilità dell'intero processo di ricerca. Una buona presa di decisione, basata su teorie solide, profondità di giudizio e calcoli precisi conduce a risultati facilmente interpretabili. Al contrario, condurre male il processo di *decision making* nella ricerca significa portare distorsioni nell'interpretazione delle misurazioni che possono inficiare profondamente i risultati e le evidenze.

L'utilizzo dell'Analisi Fattoriale Esplorativa è inoltre indicato come strumento particolarmente appropriato per lo sviluppo di scale e nei casi in cui esista una base teorica definita e condivisa per specificare *a priori* il numero di dimensioni latenti (Hurley, Scandura, Schriesheim, Brannick, Seers, Vandenberg & Williams, 1997).

Nella scelta dei fattori da ritenere un criterio molto diffuso è il K1, chiamato anche “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) vengano considerati tutti i fattori (o le componenti) che presentano un auto-valore superiore ad uno. Con auto-valore (*eigenvalue*) si intende una misura generale di varianza presente in un determinato set di variabili (Cudeck, 2000). Dato un certo paniere *P* di indicatori, e calcolata la matrice di varianza-covarianza, si otterranno un numero di autovalori pari a *p*, ognuno dei quali avrà valore superiore a zero e che cumulativamente spiegheranno il 100% della varianza totale presente complessivamente nei dati. Da ogni valore numerico è possibile ricavare la parte di varianza riconducibile al singolo fattore.

Tralasciando il tema dell'esistenza e dell'unicità della soluzione fattoriale (si veda Hayashi & Marcoulides, 2006), recentemente questo criterio è stato oggetto di critiche sia per quel che riguarda la comprovata tendenza a sovrastimare il numero di fattori (de Cássia-Martinelli, Bartholomeu, Gakyia-Caliatto & de Grecci, 2009; Hayton, Allen & Scarpello, 2004) sia per quanto riguarda l'arbitrarietà della decisione nei casi in cui gli autovalori identificati dalle procedure di estrazione siano poco superiori oppure di poco inferiori all'unità (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999).

Un criterio alternativo per l'identificazione della struttura fattoriale consiste nella verifica delle possibili discontinuità presenti nel *grafico decrescente degli autovalori* (Cattel, 1966). Il grafico ordina in modo decrescente gli autovalori di tutte le dimensioni identificate. In

questo caso il metodo è piuttosto immediato: 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 (Cattel & Jaspers, 1967).

Il test è così considerato un *criterio visuale* grazie al quale delimitare il numero “corretto” di fattori. Anche questo metodo non è privo di critiche: dove sono assenti discontinuità ben definite o sono presenti più discontinuità contemporaneamente, emergono problemi di soggettività della scelta (Hayton et al., 2004). Sono stati proposti anche altri metodi di selezione: Nelson (2005) ad esempio propone di utilizzare la statistica dell' R^2 che spiega la parte di varianza dell'autovalore grazie all'adattamento (*fitting*) della serie con una funzione lineare. In altre parole se gli autovalori possono essere rappresentati approssimando un andamento lineare allora tale distribuzione deve mostrare un buon grado di *fitting* con una regressione lineare.

Horn (1965) per ovviare alle critiche di arbitrarietà nella scelta dei fattori da ritenere introduce le tecniche di *Parallel Analysis* (PA) che ancor oggi l'*Educational and Psychological Measurement* raccomanda di utilizzare quando si effettuano analisi fattoriali (Thompson & Daniel, 1996).

Nel presente lavoro il metodo del K1 (Kaiser, 1960) integrato dal grafico decrescente degli autovalori (Cattel, 1966) sono stati sufficienti ad identificare una struttura fattoriale non ambigua e univocamente definita, crediamo che ciò sia dovuto alla relativa “forza” della soluzione esa-fattoriale identificata nel campione italiano che presenta autovalori con punteggi robusti e superiori all'unità.

Considerando i valori di saturazione di ogni variabile osservata come indici di correlazione con la dimensione sottostante (Kim & Muller, 1978), la procedura per ricondurre gli indicatori empirici ai fattori identificati si basa sulle indicazioni di Kaiser(1960): 1) scegliere variabili osservate i cui valori di saturazione superino il valore di soglia di .400; 2)eliminare dal modello i fattori composti da un unico item; 3) privilegiare soluzioni fattoriali semplici e parsimoniose. Inoltre, per facilitare il processo di identificazione dei costrutti e di attribuzione di significato alle dimensioni identificate è necessario focalizzare l'attenzione su item che presentano valori di saturazione superiori a .600 (Everaert, 2004a).

Una volta identificate le dimensioni sottostanti agli item considerati si può procedere alla verifica delle ipotesi circa i costrutti latenti in gioco.

Attraverso l'Analisi Fattoriale Confermativa (CFA) è possibile verificare l'*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). Questo processo rappresenta un passaggio fondamentale per

poter effettuare analisi comparative affidabili tra sottogruppi entro i campioni nazionali e sovranazionali. Inoltre nei casi in cui la dimensionalità della base dati non è stabilita a priori, EFA e CFA possono essere utilizzate in un processo circolare per giungere a modelli fattoriali maggiormente consistenti con i dati raccolti (Hoyle & Robinson, 2003).

6.3.3 L'ANALISI FATTORIALE CONFERMATIVA (CFA)

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

Nel caso della CFA è pertanto opportuno differenziare tra il *modello ad equazione* strutturale e il *modello di misurazione* (Schumacker & Lomax, 1996). Entrambi si riferiscono all'indagine delle relazioni di un determinato set di variabili ma il secondo indica nello specifico l'esplorazione del sistema di relazioni esistente tra le misure di un certo costrutto (gli indicatori) e i costrutti stessi. L'Analisi Fattoriale Confermativa rappresenta quindi un utilizzo particolare del più generale insieme di tecniche per la generazione di modelli ad equazione strutturale.

A partire dalle indicazioni inserite nella fase di definizione del modello, l'Analisi Fattoriale Confermativa tenta quindi di ricostruire una matrice di varianza-covarianza "teorica" (Σ) che costituisce la base di partenza per verificare il grado di adattamento delle ipotesi formulate ai dati empirici. Proprio a partire dalla matrice ricostruita vengono infatti generati in fase di calcolo una serie di indicatori riferiti al grado 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.

Gli indici di adattamento sono considerati una misura di affidabilità del modello ma non possono essere trattati come una misura dell'"utilità del modello", sono soltanto 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). Il 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 l'unità indicano un perfetto adattamento del modello, mentre il

limite inferiore comunemente accettato per questo indice è fissato attorno al valore di .90 (Schumacker & Lomax, 1996).

Un'ulteriore misura dell'adattamento del modello è l'*Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI), che è una misura del GFI che tiene conto dei gradi di libertà del modello e della numerosità del campione (Kaplan, 2000). Anche in questo caso per valori vicini a .90 si tende a considerare buono l'adattamento.

Importante nella valutazione finale del modello è il *Normative Fit Index* (NFI) varia da 0 (nessun adattamento) a 1.0 (adattamento perfetto) e permette di utilizzare il valore del χ^2 riscalo sulla base della numerosità campionaria e in presenza di distribuzioni che si allontanano dalla normalità.

Infine, l'RMSEA (Jöreskog & Sörbom, 1999) riflette il grado di non adattamento del modello stimato, calcolato attraverso le differenze quadratiche medie riscontrate tra le matrici 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 entro la soglia.06.

6.4 METODI QUALITATIVI

6.4.1 L'ANALISI DEI DATI TESTUALI

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 strutturate (ad esempio email, pagine web, forum di discussione, risposte a domande aperte, diagnosi, note di campo, interviste non strutturate ecc ...).

Utilizzare tecniche di analisi carta-matita è poco pratico e richiede un tempo lungo mentre lo sviluppo tecnologico degli ultimi anni ha permesso una forte crescita di risorse per la computazione del dato testuale. Dall'introduzione dei calcolatori elettronici, gli algoritmi statistici e le tecniche di estrazione di informazioni dai dati numerici sono diventate man mano più potenti e raffinate. Anche 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). Dal momento che le tecniche statistiche sui 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 dei dati da analizzare) risulta determinante quanto la scelta degli strumenti di indagine. Per fase di codifica non si intende la fase di pulizia dei dati caratteristica di ogni ricerca quantitativa.

In generale codificare un testo significa fare almeno due operazioni: 1) scegliere le "unità di analisi" e 2) il sistema di pesi da adottare. Una volta infatti che la parola viene trasformata in numero, quest'ultimo può essere sottoposto a qualsiasi genere di analisi statistica. E' chiaro quindi che la determinazione delle unità di analisi avrà ricadute sui risultati ottenibili, sulla loro interpretabilità e soprattutto sulla loro rispondenza con gli obiettivi prefissati.

Di fatto, come ricorda Bolasco (2005), gli studi quantitativi sui dati qualitativi hanno subito una evoluzione: l'interesse di tipo linguistico (Guiraud, 1954) 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 ed accezioni.

In questo periodo vengono anche proposte statistiche elementari per confrontare testi di autori diversi. Con gli anni ottanta si affaccia sul panorama della ricerca l'analisi di tipo testuale (Lebart & Salem, 1988), basata su tecniche fattoriali operate su tabelle lessicali. Negli anni novanta si diffonde la logica lessico-testuale, nella quale si riconosce l'ambiguità

delle forme grafiche e si propongono soluzioni per integrare la fase lessicale con quella testuale.

Nell'analisi testuale computer-assistita è necessario definire alcune regole che permettano di isolare le unità da analizzare nel corpus (Bolasco, 1995). Il calcolatore opera una segmentazione del testo e vengono individuati i caratteri delimitatori (spazio, punteggiatura, ecc.) e non delimitatori (tutti gli altri). Una sequenza di caratteri non delimitatori alle cui due estremità sono presenti caratteri delimitatori è una *occorrenza*. Due sequenze identiche di caratteri non delimitatori costituiscono due occorrenze di una stessa forma. L'insieme di tutte le forme di un testo costituisce il suo *vocabolario* mentre il numero totale delle occorrenze determina la dimensione o lunghezza del corpus. Alla fase di segmentazione del testo succede la fase di numerazione, attraverso la quale ad ogni occorrenza si associa un codice numerico. Se una stessa sequenza di caratteri ricorre più volte nel testo, ad essa si troverà associato sempre lo stesso codice. Ad ogni codice, poi, viene associato l'insieme delle sue coordinate, cioè delle sue collocazioni nel testo (Infante, 2007).

Reinert (1992) nota come nonostante la forma grafica sia l'unità elementare del linguaggio e come tale possa essere trattata come unità statistica, le forme grafiche analizzate da sole non consentano di individuare la salienza dei lemmi e neppure la polimorfia del linguaggio. L'autore introduce il concetto di *unità minimali di senso* intese come sequenze di caratteri aventi significato autonomo. 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 inoltre è possibile scegliere come unità di analisi sia parole polirematiche (ad esempio 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).

6.4.2 LA PREPARAZIONE DEL CORPUS: LEMMATIZZAZIONE, NORMALIZZAZIONE, DISAMBIGUAZIONE, SINONIMIZZAZIONE, CREAZIONE DEL DIZIONARIO SPECIFICO

Partendo dall'analisi delle forme grafiche, le operazioni più basilari di *lemmatizzazione* consistono 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 riportare la forma grafica, l'*occorrenza*, alla sua forma non declinata.

Le variazioni del linguaggio naturale però possono essere semanticamente significative.

Per ovviare al problema della perdita di informazione saliente, Bolasco (1995) propone una "lemmatizzazione ragionata", che operi cioè 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 di analisi è 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).

Quando le forme grafiche sono intese come unità statistiche vengono chiamate *word token* e rappresentano le occorrenze cioè tutte le parole che compaiono in un testo anche se ripetute.

L'insieme dei *token* dà N, cioè la dimensione del corpus e rappresenta il numero di forme grafiche presenti nel testo. Si definiscono *word type* invece le parole distinte che compaiono nel corpus.

La dimensione V(N) del vocabolario ottenuto da un corpus di dimensione N è pari al numero di *word type* riconosciuti e rappresenta il numero di modalità della variabile statistica associata all'unità di analisi (Tuzzi, 2003). E' utile quindi determinare una *soglia di frequenza* dell'occorrenza in modo che sia possibile discriminare tra le forme più frequenti e quelle meno frequenti ed eliminare dalle analisi queste ultime.

Una volta determinata la soglia di frequenza si passa alla *normalizzazione* del corpus, che consiste in un generale controllo di errori ortografici, presenza di caratteri speciali e/o errori di digitazione e scelta del tipo di suddivisione delle forme grafiche (delimitatori, punteggiatura, unità minime di senso, contesti elementari ecc..)

La creazione e l'elaborazione automatica di un vocabolario permette inoltre di esaminare una serie di misure lessicometriche (es. numero di *token*, numero di *hapax*, numero di *type*) utili a determinare, tra le altre cose, la ricchezza lessicale in rapporto all'ampiezza e all'estensione del corpus.

Bolasco (1999) suggerisce di valutare la ricchezza lessicale di un corpus attraverso il *Type Token Ratio* (TTR) che mette in rapporto l'ampiezza del vocabolario con l'estensione del corpus (in linguaggio matematico la formula si presenta come $TTR = [TYPE/TOKEN] * 100$). In questo modo si ottiene un valore del rapporto tra numero di parole diverse e numero di parole totali. Valori superiori al 20% indicano che il corpus tende a non essere sufficientemente esteso per un approccio su base statistica poiché il vocabolario è troppo ampio.

Guirard (1954) propone una misura di ricchezza lessicale anch'essa basata sul *Type Token Ratio* ($R = V(N)/\sqrt{N}$). Perché il testo sia trattabile statisticamente Giuliano & La Rocca (2004) suggeriscono di utilizzare valori di R prossimi a 20 per corpus di circa 50.000 occorrenze.

Il rapporto tra l'insieme dei token (N) e l'insieme dei types (V) ci dà la ricchezza del vocabolario, la sua varietà: maggiore è il risultato di questo rapporto (V/N) maggiore è la ricchezza del vocabolario. Ad esempio se $N=1.000$ e i types sono $V=50$ il rapporto $type/token = 0,05$ dunque poca varietà; se $N=1.000$ e i types sono $V=250$, il rapporto $type/token = 0,25$ dunque molta varietà.

Un'altra misura lessicometrica interessante è il numero di *hapax* presenti nel corpus (per *hapax* si intende una parola che compare una sola volta nel testo in analisi), tale misura ci fornisce informazioni sul grado di originalità del nostro testo. D'altro canto la presenza di troppe parole con frequenza uguale a 1 non consente un'analisi statistica del testo che diventa troppo originale.

Il rapporto tra numero di *hapax* e numero di parole diverse (type), espresso in termini matematici come $V1(N)/V(N)*100$, dovrebbe non essere superiore al 50% (Tuzzi, 2003).

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 evita di lavorare con frequenze di occorrenza basse ma "artificiali", cioè non semanticamente poco frequenti ma solo lessicalmente differenti. Pur essendo consapevoli che i codici della linguistica naturale non sono isomorfici e quindi, tecnicamente, in linguistica contemporanea il concetto di sinonimo non esiste (Delabastita, 1993), è noto che questa sia una pratica comunemente accettata negli studi psicologici.

Così ad esempio far confluire le parole *insegnante*, *docente*, *maestro*, *professore*, *prof.* nell'unico lemma *insegnante* evita di disperdere informazioni significative a causa di una scarsa frequenza non dovuta ad una reale bassa frequenza della parole ma solo ad un mancato trattamento dei sinonimi.

Quanto detto naturalmente vale se non c'è ragione di discriminare tra sinonimi, altro discorso potrebbe essere fatto se fossimo interessati a distinguere i modi linguistici con cui viene identificato un insegnante.

Inoltre in questa fase è possibile effettuare quelle operazioni di giuntura necessarie per creare *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 non aveva senso trattare in maniera disgiunta.

L'analisi della matrice *Lemmi x Testi* produce uno o più grafici di dispersione, gli oggetti (i lemmi e le modalità delle variabili) più significativi diventano così quelli più lontani dall'origine degli assi. Interpretare un asse fattoriale significa trovare tutto ciò che vi è di analogo posizionato su un quadrante e tutto ciò che vi è di diverso su quello opposto, i fattori vanno dunque intesi come “*organizzatori di relazioni oppositive tra insiemi o classi*” (Lancia 2004 p.87). Ogni asse fattoriale “*costituisce un supporto per la misurazione di gradienti di senso che permettono di veder sfumare il significato della parola da una polarità all'altra al variare degli autori, dei testi, del tempo*” (Bolasco 1997, p.193).

6.4.3 IL TRATTAMENTO DEI CORPORA DELLE PRIME DUE DOMANDE APERTE DEL CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE

In questa sezione verranno descritte le procedure di trattamento e di analisi del dato testuale derivato dalle prime due domande aperte del *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ): P2AQ01 “Descrivi il comportamento dello studente che consideri più difficile nella tua classe” e P2AQ02 “Perché è il comportamento più difficile per te?”

Le analisi testuali hanno seguito una procedura *bottom-up*, da tecniche più semplici (come ad esempio il conteggio degli aggettivi usati dagli insegnanti per descrivere il comportamento problematico) a metodologie più complesse come l'associazione di parole e l'analisi delle specificità lessicali per terminare con un'analisi multivariata delle basi dati (l'analisi delle corrispondenze lessicali). Prima però di passare alla descrizione delle tecniche appena menzionate, è utile descrivere il modo in cui il corpus testuale è stato preparato per le analisi.

Gli strumenti di analisi utilizzati nella presente ricerca hanno permesso l'esplorazione di una corposa base di dati testuali. Per procedere con l'analisi testuale è stato utilizzato un software di analisi qualitativa (T-Lab Pro, 5.1) che ha consentito di affiancare alla

tradizionale analisi carta-matita un dispositivo utile per mappare i principali organizzatori nei testi prodotti dagli insegnanti intervistati.

I processi di analisi del dato testuale sono stati quindi facilitati da alcune funzioni automatiche che consentono di associare parole chiave, etichette o segmenti di testo a specifici sistemi di codifica che facilitano il successivo recupero di significato. Questi sistemi automatici di codifica e recupero dell'informazione, noti come sistemi di *code and retrieval*, caratterizzano in maniera trasversale i software di analisi testuale che vanno sotto il nome di "sistemi CAQDAS" (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*) (Kelle, 1997; Moscardino, 2003) tra i quali possiamo includere software come *Etnograph*, *Hyperqual*, *AtlasTI*, *NUD*IST*, *Kwalitan*, *Hyper Reasearch*, *Alceste*, *NVivo* (Teixeira & Becker, 2001).

Il processo di recupero del significato dei dati così codificati deriva dalla possibilità di ritrovare in ogni momento il materiale attraverso la ricerca di tutte quelle porzioni di testo a cui è stato assegnato uno stesso codice. Tale processo permette di operare una mappatura concettuale del testo ricongiungendo frammenti e porzioni di testo sulla base delle ipotesi interpretative del ricercatore che conduce l'analisi, consentendo allo stesso tempo di risalire all'informazione originaria che rimane comunque ancorata in ogni momento alla ricodifica da cui ha avuto origine.

I software 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).

In questo senso dire che una classe di enunciati è caratterizzata dalla presenza di questo o quell'insieme di parole (*unità lessicali*) equivale a dire che quell'insieme di lemmi indicano un "luogo referenziale" a cui il soggetto si ancora nel rispondere ad una determinata domanda.

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 di un particolare corpus.

Nella presente indagine valutare la validità del CSSQ significa poter affermare con un ragionevole margine di certezza che lo strumento indaga le dimensioni di interesse esplicitate in fase di programmazione della ricerca. La validità di costruito del CSSQ 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.

Le risposte alle due domande aperte: P2AQ01 e P2AQ02 sono state sottoposte ad Analisi Fattoriale delle Corrispondenze (AFC) delle co-occorrenze. I risultati forniscono dati facilmente interpretabili attraverso la cornice teorica di riferimento sottostante al questionario. I dati qualitativi inoltre riflettono accuratamente le correlazioni tra i dati quantitativi che caratterizzano il campione italiano. I risultati evidenziano una validità generale del costrutto teoretico sottostante al questionario.

Sebbene questo modello di triangolazione sia stato oggetto di critiche date dal fatto che in questo modo ogni metodo può essere portatore di bias (Moran-Ellis, Alexander, Cronin, Dickinson, Fielding, Slaney & Thomas, 2006) è dimostrato tuttavia che questi errori si compensano tra loro (Webb, Campbell, Schwartz & Secherst, 1966).

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). Del resto, la possibilità che metodi differenti possano avere percorsi simili che amplificano e, forse, nascondono errori è stata fondamentalmente ignorata (Fielding & Fielding, 1986).

Siamo però ragionevolmente certi che il rischio di errore in questo caso sia stato ampiamente compensato dalle scelte metodologiche che si avrà modo di illustrare più avanti. Le due fonti di dati (nel nostro caso domande aperte e chiuse di un questionario) sono viste come due strategie di ricerca differenti e complementari.

Nel presente lavoro prenderemo in considerazione le risposte a due delle quattro domande aperte del questionario e le compareremo con alcune domande chiuse presenti nel medesimo questionario. In particolare le due scale di incidenza del comportamento problematico (F1_F6 (i), “quanto frequentemente questo comportamento accade?”) e di stress percepita dall’insegnante in riferimento a questo comportamento (F1-F6 (s), “quanto è stressante per te questo comportamento?”) verranno confrontate con le parole significative presenti nelle risposte aperte. Attraverso le domande aperte gli insegnanti esprimono le loro prime impressioni circa i comportamenti difficili degli studenti. Potremmo considerare queste impressioni come “opinioni di senso comune” sebbene siamo propensi a credere che una prospettiva da esperto offra qualcosa di diverso da una opinione di senso comune.

Possiamo 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”⁵ dagli insegnanti può rivelare qualcosa circa “ciò che hanno in mente” quando parlano di studenti difficili.

D’altro canto 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 domanda chiusa il 60% dei genitori sceglie l’item “pensare in modo autonomo” ma solo il 5% menziona questo tema quando la stessa domanda è posta in formato aperto.

Le note di campo raccolte durante la somministrazione del CSSQ ci dicono che i rispondenti hanno spesso richiesto chiarimenti su alcuni item e si sono lamentati dell’eccessiva lunghezza del questionario ma che nessuna obiezione è stata fatta circa il contenuto in termini di rilevanza del questionario. Sembra sia possibile inferire quindi che i nostri insegnanti concordano con l’ipotesi che il questionario somministrato abbia realmente qualcosa a che vedere con lo stress degli insegnanti nella relazione con gli studenti difficili.

Dal momento che siamo interessati alla rappresentazione di senso comune veicolata dalle parole che descrivono lo “studente difficile” prenderemo in esame in questa sede solo le prime due domande aperte del questionario P2AQ01 “Descrivi il comportamento dello studente che consideri più difficile nella tua classe” e P2AQ02 “Perché è il comportamento più difficile per te?”. L’analisi delle altre due domande aperte presenti nel questionario (P2AQ03 “Come in generale gestisci il comportamento di questo studente difficile?” e P2AQ04 “Che consigli diresti ad altri insegnanti per gestire questo comportamento?”) è stata trattata in altri lavori (Castelli, Addimando & Pepe, 2009).

Abbiamo già parlato delle procedure di preparazione del corpus dal punto di vista teorico e formale, in questa sede daremo conto delle procedure attuate empiricamente e delle modifiche apportate al file testuale per la trasformazione in un file processabile da un software per l’analisi testuale.

I resoconti concernenti l’analisi delle domande aperte possono essere usati per incrementare la conoscenza sul “mondo lessicale” (cioè sui riferimenti lessicali che una

⁵ Quando ci si riferisce a domande aperte in un questionario, parlare di “spontaneità” in termini assoluti è ovviamente discutibile.

domanda evoca) del soggetto (Lancia, 2004) a cui chiediamo di descrivere il comportamento più problematico affrontato nell'ultimo anno di lavoro.

La validità della conoscenza prodotta è connessa alla possibilità di evidenziare relazioni di interdipendenza tra le variabili in modo da costruire ipotesi interpretative e supportare argomentazioni ispirate alla scoperta di “indizi” (Lancia, 2004), per questa ragione i software di analisi testuale di norma producono mappe che devono essere interpretate.

Nella presente ricerca il corpus è stato creato escludendo le risposte incomplete, lasciate in bianco e le risposte di quanti hanno segnalato di non aver mai avuto studenti difficili. (n=87, il 16,82% dei questionari validi), sono state quindi create nove variabili distinte. La creazione delle variabili è stata funzionale alla possibilità di trattare il corpus sia nella sua interezza sia nei suoi diversi sottoinsiemi.

Alcune variabili socio demografiche dell'insegnante, della scuola e dello studente presenti nel CSSQ sono state mutate per diventare variabili all'interno del corpus, nello specifico: SEXSTUD (Genere dello studente), SEXTTEA (Genere dell'insegnante), SOST (insegnante di sostegno), AREA (area geografica della scuola), SIZE (dimensione della scuola), GRADO (tipo di scuola), DOM (Scala di dominanza⁶ del comportamento difficile maggiormente problematico, per ulteriori dettagli si rimanda alla sezione metodologica, cap. 6), SODD (Grado di soddisfazione, “alta” “media” e “bassa”, nel lavoro), STRESS (Grado di stress percepito, “alto” “medio” e “basso”, nel lavoro)

Il software di analisi utilizzato (TLab –pro 5.1) permette di importare un file di testo e le sue variabili e procedere con una serie di operazioni di lemmatizzazione automatica e conteggio delle frequenze delle occorrenze e co-occorrenze per la creazione di indici e tabelle, parole chiave e dizionari specifici del corpus.

Attraverso la “personalizzazione del dizionario” (una funzione del software) è possibile quindi procedere alla sinonimizzazione del vocabolario.

Per proseguire nelle analisi è utile omologare certi lemmi procedendo con la fase di *sinonimizzazione*, ad esempio le parole *insegnante*, *docente*, *maestro*, *professore*, *prof.* Sono confluite nell'unico lemma *insegnante*.

6.4.4 LE TECNICHE DI ANALISI COMPUTER-ASSISTITA: L'ASSOCIAZIONI DI PAROLE

L'associazione di parole è una tecnica di analisi che permette di esplorare le parole chiave di un corpus con i lemmi ad esse prevalentemente associati, l'indice di associazione utilizzato è il coefficiente del coseno di Salton (1989). La sua formula è la seguente:

⁶ Con scala di dominanza si intende il punteggio più alto riportato da un rispondente nella serie dei sei comportamenti difficili.

$$C(X,Y)=\frac{X \cap Y}{\sqrt{X} \times \sqrt{Y}}$$

Per ogni Unità Lessicale (LU) selezionata (lemmi o insiemi di lemmi), essendo note le sue occorrenze e co-occorrenze all'interno delle diverse unità di contesto (CU) è possibile calcolare un indice di associazione con ciascuna delle altre LU del corpus, il coefficiente del coseno (C) tra ogni coppia di LU (X,Y) è definito dal rapporto tra la quantità di co-occorrenze (in cui X e Y sono contemporaneamente presenti) e la quantità ottenuta moltiplicando le radici quadrate delle rispettive occorrenze all'interno delle CU considerate. Il coseno è utilizzato con l'idea che la relazione che intercorre tra due punti dello spazio dato dalle variabili è misurata dal coseno dell'angolo formato dai vettori sottostanti ai punti. Nel presente lavoro accanto all'indice di associazione viene reso noto anche il relativo livello di significatività statistica ($p < .05$) dato dal valore di χ^2 con due gradi di libertà (essendo la tabella utilizzata per il calcolo dell'indicatore una tabella 2x2). Questo tipo di analisi utilizza l'indicatore χ^2 al fine di verificare quanto una parola occorre in un determinato gruppo, verificando se le differenze nelle distribuzioni sono statisticamente significative.

L'output consiste in un grafico in cui il *lemma target* è posizionato al centro e i lemmi associati al target vengono distribuiti intorno ad esso, ciascuno ad una distanza proporzionale al suo grado di associazione; le relazioni significative sono del tipo *uno-a-uno*.

L'analisi automatica del testo permette di estrarre le prime informazioni sulla dimensionalità della base dati (il corpus). Come abbiamo detto, la ricchezza del vocabolario di un corpus non sempre è sinonimo di ricchezza di temi trattati al suo interno (il problema dell'eterogeneità del vocabolario e delle implicazioni sull'analisi dati è stata trattata precedentemente nel presente capitolo). Il “peso specifico” (o massa) delle parole tende ad essere inversamente proporzionale alla ricchezza del vocabolario: un corpus eterogeneo (con un uso di parole indifferenziato che “pesano” poco) produrrà indici più bassi di un corpus molto differenziato al suo interno (con pochi lemmi molto “pesanti”).

È possibile ovviare al problema operando una sinonimizzazione che, diminuendo l'eterogeneità del corpus, faciliti l'emersione dell'aspetto semantico su quello linguistico.

In questo caso data la natura estremamente specifica del dato raccolto (che è tale sia perché rispondendo ad una domanda aperta sui comportamenti difficili degli studenti le parole faranno riferimento ad un universo di significato specifico, sia perché eravamo interessati a scoprire le differenze tra gruppi in termini di aggettivazione e associazione di parole) si è

scelto di mantenere il più possibile il corpus fedele ai testi originali così come appaiono nelle risposte alle domande aperte del CSSQ.

Il rischio in questi casi è di ottenere indici più bassi ma coerentemente con l'approccio scelto, il MSSD, eravamo interessati ad indagare le differenze tra "oggetti" simili: le risposte degli insegnanti.

Tra gli altri indici di associazione nella valutazione di matrici di similarità/dissimilarità troviamo anche il *Term Frequency/Inverse Document Frequency* (TF-IDF) di Salton e colleghi (1988) che è stato creato a partire dall'idea che: 1) le principali forme (o parole chiave) che occorrono con una frequenza maggiore all'interno di un documento, sono generalmente indicative del suo contenuto e 2) le parole chiave possono essere presenti all'interno di più documenti con importanza differente.

Bisogna quindi valutare quali parole chiave apportano un contributo informativo maggiore rispetto alle altre, non esiste infatti una soluzione data a priori, è l'esperienza del ricercatore a consigliare la combinazione più appropriata delle due affermazioni.

In conclusione, le analisi quantitative svolte sul linguaggio naturale sono almeno di due tipi: *linguistiche* e *statistiche*. Le prime individuano una serie di indici atti a valutare la ricchezza lessicale del vocabolario mentre le seconde permettono l'interpretazione e la visualizzazione del fenomeno.

Le analisi statistiche su testi hanno tuttavia il limite di non rappresentare sinteticamente l'intera gamma della produzione testuale umana, i documenti lunghi ad esempio sono mal rappresentati perché hanno prodotti scalari piccoli e una dimensione grande. I documenti con contesti simili ma con vocabolario diverso formano angoli con coseni piccoli (*False negative match*) e la ricerca di parole chiave lemmatizzate in modo non appropriato danno risultati poveri (*False positive match*).

I metodi statistici più comunemente utilizzati nell'analisi statistica dei dati testuali rientrano nell'ambito delle tecniche di analisi multidimensionale dei dati qualitativi sviluppati per opera della scuola francese di Benzécri (1973). Queste tecniche sono preferite ad altre perché il fenomeno oggetto di studio (il linguaggio naturale) è di tipo osservazionale e non si adatta a riferimenti probabilistici sul tipo di distribuzione dell'insieme di variabili considerate (Benzécri, 1973), su cui invece si basano le analisi quantitative classiche.

La scelta del livello di analisi (unità lessicali, contesti elementari o nuclei tematici) dipende in larga parte dalla natura delle domande di ricerca poste dal ricercatore.

In questo caso il percorso di analisi del dato testuale ha previsto la progressione dall'utilizzo di semplici conteggi delle frequenze delle parole a tecniche di analisi più complesse, come

l'analisi delle corrispondenze che prevede il trattamento dei dati attraverso algoritmi di analisi fattoriale.

6.4.5 L'ANALISI DELLE CORRISPONDENZE LESSICALI DELLA PRIMA DOMANDA APERTA

Infine l'ultima metodologia utilizzata è l'analisi testuale 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 fu estesa ai casi con un numero qualsiasi di variabili (Analisi delle Corrispondenze Multiple, ACM). Entrambe le procedure permettono di studiare statisticamente le relazioni tra due o più caratteri qualitativi (Greenacre, 1984).

L'idea di fondo è che l'analisi delle corrispondenze genera uno spazio dimensionale utilizzando assi ortogonali, cioè tra di loro linearmente indipendenti.

Il numero di dimensioni dello spazio così generato sarà rappresentato dalla tabella di contingenza meno 1 per l'analisi di due variabili e numero di modalità meno numero di variabili attive per quella multipla (Tuzzi, 2003).

L'output di questo tipo di analisi genera un grafico di dispersione nel quale le modalità simili si collocano in posizioni vicine nello spazio delimitato. L'origine degli assi è il centro di gravità della nuvola di punti: tanto più gli oggetti sono lontani dall'origine tanto più i loro profili sono lontani da quello marginale (Fabbris, 1997). Per ogni coppia di modalità appartenenti alla stessa variabile si rileva una misura di similarità (χ^2) che si traduce nella vicinanza-distanza degli oggetti nel grafico.

La variabilità totale presente nella matrice dei dati (ossia la dispersione dei punti dall'origine) viene chiamata *inerzia*. Le dimensioni ricavate sono ordinabili sulla base delle quantità di inerzia raccolta (Benzécri, 1973), pertanto nella scelta dei fattori si terrà maggiormente in considerazione il fattore con la percentuale di inerzia spiegata più alta. Nello specifico, per interpretare i fattori si terrà conto di alcuni indicatori: la *massa*, cioè il peso di ciascuna modalità (testo) rispetto al complesso della variabile (corpus); le *coordinate fattoriali* che indicano la posizione della modalità sull'asse sia in termini di distanza dall'origine che in termini di versante (positivo o negativo) dell'asse; il *contributo assoluto* (che rappresenta la parte di inerzia totale del fattore spiegata dalla modalità oggetto di analisi) e il *contributo relativo* (o coseno quadrato) che permette di valutare il contributo che un certo fattore fornisce alla varianza della modalità in esame.

Se il ricercatore è interessato a conoscere quali argomenti vengono trattati in un determinato corpus e a ritrovare un qualche tipo di relazione tra un set di variabili (generalmente categoriali) e le produzioni verbali dei soggetti intervistati, è utile adottare

tecniche di indagine multidimensionale che permettano una riduzione del dato senza eccessiva perdita di informazione. In questo caso l'analisi delle corrispondenze può configurarsi come strumento utile allo scopo. La tecnica infatti, attraverso un approccio grafico, offre una rappresentazione sintetica dei dati mantenendo la maggior parte dell'informazione presente nella struttura del testo (Doré, Deutheuil & Miquel, 2000). In altre parole l'analisi delle corrispondenze ha il vantaggio, rispetto ad altri metodi di analisi multidimensionale, di essere specificatamente adatta nella comparazione di profili poiché riesce a offrire un'appropriata riduzione dei dati, eliminare il "rumore" presente nei dati e sostanziare le correlazioni tra variabili (Anuradha & Urs, 2007), inoltre offrendo un output visuale (mappe multidimensionali) risulta di più facile comprensione rispetto alla presentazione di una serie di numeri (Benzecri, 1992). Tipicamente l'analisi delle corrispondenze genera indici numerici (autovalori, coordinate degli assi principali, valori di coseno quadrato ecc...) a partire dai quali viene costruita una mappa che rappresenta in forma grafica il grado di associazione tra gli oggetti.

In questo caso il corpus viene organizzato in una matrice delle occorrenze "*Lemma x Variabile*", ogni parola lemmatizzata viene messa nelle righe e ogni variabile nelle colonne. In tal modo è possibile associare per ogni contesto elementare (risposta al questionario) la parola lemmatizzata e la modalità di una variabile di selezione.

Ogni risposta è presa in esame come un contesto elementare (Lancia, 2008) ed etichettata con nove variabili dicotomiche, che indicano il genere dello studente (SEXSTUD), il genere dell'insegnante (SEXTEA), il tipo di scuola (GRADO), l'area geografica della scuola (AREA), la specializzazione dell'insegnante sul sostegno (SOST) e quattro variabili categoriali: dimensione della scuola (SIZE), scala di dominanza del comportamento difficile maggiormente problematico (DOM), grado di soddisfazione nel lavoro (SODD), grado di stress percepito nel lavoro (STRESS).

Per dare un'idea delle strategie di analisi impiegate, abbiamo preso le risposte alla prima domanda aperta e le abbiamo disposte in una matrice nella quale ogni riga corrisponde alle risposte di un insegnante, ottenendo dati di questo tipo (in cui il numero di caso corrisponde alla numerazione nel nostro database):

Case 014 (C014) Iperattivo

Case 023 (C023) Aggressivo, iperattivo

Case 034 (C034) Aggressivo, provocatorio

Case 208 (C208) Iperattivo, manca di attenzione

Case 280 (C280) Iperattivo, aggressivo, dice parolacce

Case 401 (C401) Aggressivo, maleducato

Trasformando queste frasi in una matrice come quella che segue (vedere tabella 6.1)

Tab. 6.1 Esempio di trasformazione delle risposte alle domande aperte in una matrice rettangolare

Case number	W_1	W_2	W_3	W_4	W_5	W_6	W_7	...	W_m
C014	ipercinetico							...	...
C023	ipercinetico	aggressivo						...	...
C034		aggressivo	provocatorio					...	...
C208	ipercinetico			mananza	attenzione			...	...
C280	ipercinetico	aggressivo					scurrile	...	...
C401		aggressivo				maleducato		...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
C_n	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Seguendo questa procedura è possibile costruire una matrice di dati dove 1 e 0 rappresentano la presenza o l'assenza di una certa parola (vedere tabella 6.2).

Tab. 6.2 Esempio di trasformazione delle co-occorrenze in una matrice rettangolare.

Case number	W_1	W_2	W_3	W_4	W_5	W_6	W_7	...	W_m
C014	1	0	0	0	0	0	0	...	...
C023	1	1	0	0	0	0	0	...	...
C034	0	1	1	0	0	0	0	...	...
C208	1	0	0	1	1	0	0	...	...
C280	1	1	0	0	0	0	1	...	...
C401	0	1	0	0	0	1	0	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
C_n	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tab. 6.3 Esempio di trasformazione delle co-occorrenze in una matrice quadrata.

	W_1	W_2	W_3	W_4	W_5	W_6	W_7	...	W_m
W_1	-	2	0	1	1	0	1	...	...
W_2	2	-	1	0	0	1	1	...	...
W_3	0	1	-	0	0	0	0	...	...
W_4	1	0	0	-	1	0	0	...	...
W_5	1	0	0	1	-	0	0	...	...
W_6	0	1	0	0	0	-	0	...	...
W_7	1	1	0	0	0	0	-	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
W_m	...	...	...	...	...	...	...	-	...

I dati in tabella 6.2 possono essere ulteriormente trasformati in una matrice quadrata (vedere tabella 6.3) in cui righe e colonne sono singole parole e dove ogni cella contiene il numero di co-occurrenze di w_i e w_j , per esempio il numero di volte in cui una certa coppia di parole è usata in una frase o nell'intero corpus. In altre parole possiamo dire che abbiamo contato le volte in cui certe parole compaiono associate.

Questa operazione risulta rilevante nella misura in cui anche Osgood (1959) affermava: *"it seems reasonable to assume that greater-than chance contingencies of items in messages would be indicative of associations in the thinking of the source"* (p. 55).

La tabella 6.3 mostra la forza e il significato delle associazioni. Nel nostro esempio possiamo supporre che l'associazione tra W1(iperattivo) e W2 (aggressivo) sia più forte dell'associazione esistente tra W3 (provocatorio) e W2; infatti abbiamo due frasi (C023 e C280) dove W1 W2 e compaiono insieme e solo una frase (C034) dove compaiono sia W3 che W2. Nessuna associazione è stata rilevata tra w_1 e w_3 (ciò significa che in nessuna frase co-occorrono le parole "iperattivo" e "provocatorio").

Una matrice quadrata come quella presentata in tabella 6.3 può essere facilmente sottoposta ad Analisi Fattoriale delle Corrispondenze (per maggiori dettagli sulle tecniche di analisi e sulle implicazioni della teoria del significato si rimanda a Lancia, 2008).

Abbiamo inoltre detto di utilizzare la variabile "scala di dominanza" del comportamento difficile (DOM), è necessario in questa sede specificare cosa si intende per "scala di dominanza" e come questa variabile è stata costruita. La variabile "scala di dominanza" è stata creata a partire dai dati quantitativi, in particolare dalle scale di stress percepito in relazione ai comportamenti dello studente difficile. La "dominanza" è data dal comportamento difficile segnalato come più stressante così come appare nelle scale compilate dagli insegnanti (vedere tabella 6.4).

Tab.6.4 Creazione della variabile scala di dominanza (esempio).

	1.Contro le regole	2.Pieno di attività/Facilmente distraibile	3.Studente debole	4.Facilmente irritabile	5.Sindrome da fallimento/Perfezionista	6.Aggressivo/Ostile
Insegnante 1	2,8	1,3	0,8	0,6	0,7	1,3
Insegnante 2	1	2,5	1	2,4	0	1,7
Insegnante 3	2,3	2,8	1,8	1,8	1,7	4
Insegnante 4	2,3	0,8	1	1,2	0,7	1

In questo caso la variabile “scala di dominanza” riporterà il valore della modalità di comportamento difficile che ha ottenuto un punteggio più alto nella valutazione di stress da parte dell’insegnante, quindi la modalità 1 (Contro le regole) per l’insegnante 1, la modalità 2 (Pieno di attività) per l’insegnante 2, la modalità 3 (Studente debole) per l’insegnante 3, la modalità 4 (Contro le regole) per l’insegnante 4 e così via. Nel caso in cui non si possa stabilire una dominanza (per esempio quando troviamo punteggi uguali su due diverse scale) i casi sono classificati con la modalità “99= nessuna dominanza” e sono esclusi dalle analisi.

La matrice *Lemma x Variabile* “scala di dominanza” associa ad ogni parola (*lemma*) la modalità della variabile considerata e quindi uno dei sei comportamenti difficili.

Alla fine si ottiene una tabella di questo tipo (vedere tabella 6.5), dove si può osservare come un certo lemma compaia N volte nelle parole di un insegnante maggiormente stressato da un dato comportamento. In questo caso ad esempio ponendo che il lemma L2 sia la parola “picchia” la tabella mostra come questa parola compaia dodici volte nei testi associati alla modalità 6 della variabile “scala di dominanza” (6. Aggressivo).

Tab.6.5 Esempio di matrice delle occorrenze Lemma x Variabile (L x V)

Classe di dominanza							
	1.Contro le regole	2. Pieno di attività/Facilmente distraibile	3.Bisogno di attenzione/Studente debole	4.Facilmente irritabile	5.Sindrome da fallimento /Perfezionista	6.Aggressivo	TOT
L ₁	4	3	6	9	5	3	30
L ₂	1	0	0	4	12	15	32
L ₃	8	3	5	9	2	1	28
L ₄	0	0	1	4	7	9	21
L ₅	4	5	0	0	0	1	10
...	...	...	...	...	...	...	...
L _n	17	11	12	26	26	29	-

Inoltre il continuo rimando al testo originale (come abbiamo detto si è mantenuto il riferimento al contesto originale della risposta in modo da non perdere informazioni salienti decontestualizzando i significati) ha permesso di trovare un equilibrio tra un processo completamente automatizzato di estrazione di informazioni da dati testuali e un’analisi carta-matita. Questo modo di procedere si colloca a metà tra un approccio completamente automatico al testo, dove il ricercatore in estremo può anche non aver mai letto il testo in analisi, e un approccio completamente carta-matita, dove solo la lettura approfondita dello stesso testo da parte di lettori diversi e una accurata categorizzazione del corpus può condurre ad un’analisi testuale seria.

L'analisi testuale, come la maggior parte dei metodi scientifici, è un processo di decostruzione-ricostruzione del dato. Come risultato del processo di decostruzione e ricostruzione qualcosa inevitabilmente va perso, Lancia (2008) nota come:

“the deconstruction process carried out by a co-occurrence analysis leaves out three features of word/sentence meaning;

- a) the reference to the extralinguistic context (or situation), that is the indexicality beloved by the ethnomethodologists;*
- b) the sequential order of the words within the linguistic contexts, that is text cohesiveness and the anaphoric processes;*
- c) the semantic effects of speech acts that is all the relationships between the utterances and their enunciation processes” (p.8).*

Nell'analisi testuale computer-assistita dunque alcuni aspetti importanti del discorso naturale si perdono, questo approccio però si rivela potente nel fornirci una comprensione profonda del testo.

6.5 CONCLUSIONI

In questo capitolo sono presentate le principali procedure, metodologie e tecniche utilizzate nell'analisi dei dati del *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ)

Sono state descritte tecniche di analisi fattoriale per analizzare le risposte degli insegnanti alle domande chiuse ed identificare la struttura fattoriale della base dati e tecniche di analisi delle corrispondenze lessicali per scoprire se i comportamenti identificati attraverso analisi quantitativa trovino una corrispondenza con i risultati emersi dalle analisi qualitative.

In una prospettiva quali-quantitativa il lavoro di triangolazione dei dati è utile per aggiungere argomentazioni alla validità degli strumenti utilizzati nell'indagine e delle analisi condotte. In anni recenti sono state percorse strade diverse, non esclusive, che consentono in tempi ragionevoli di esplorare e ridurre la complessità dei dati qualitativi (Trobia, 2005). I punti di forza della statistica testuale sono molti: le potenzialità descrittivo-esplorative in presenza di grandi quantità di dati testuali, la garanzia di ispezionabilità della base dati, l'intersoggettività delle procedure e la loro esplicitazione, l'integrazione con i dati quantitativi (Della Ratta-Rinaldi, 2002). Queste caratteristiche consentono a questo insieme di tecniche di collocarsi a metà tra approcci qualitativi e quantitativi.

A partire da matrici come quelle illustrate, possono essere generati gli indici numerici e le mappe n-dimensionali che usano tabelle di contingenza delle frequenze per disegnare le distanze tra le parole e i fattori identificati (per approfondimenti sull'applicazione dell'analisi delle corrispondenze a dati categoriali si rimanda a Greenacre, 1984 e 1988;

Greenacre & Blasius, 1994; Tijssen R.J.W., van Raan A.F.J., Heiser W.J., Wachmann L., 1990; Noyons, Moed & Van Raan, 1999).

I comuni algoritmi impiegati per l'analisi delle corrispondenze possono essere impiegati per ridurre lo spazio dimensionale nel quale rappresentare i dati .

Successivamente è possibile interrogare il corpus per determinare se gli assi fattoriali che emergono dalle analisi possono essere interpretati come dimensioni significative nella descrizione del comportamento difficile dello studente.

In conclusione il conteggio delle frequenze degli aggettivi, l'associazione di parole e l'analisi delle corrispondenze lessicali ci hanno permesso di individuare i diversi tipi di comportamento messi in atto dagli studenti e capire perché e come questi comportamenti siano stressanti per gli insegnanti.

CAPITOLO 7

RISULTATI - PARTE PRIMA.

7.1 LE PROPRIETÀ PSICOMETRICHE DEL CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE (CSSQ)

7.1.1. INTRODUZIONE

La relazione tra lo studente e i suoi insegnanti è una determinante critica nello sviluppo dello studente (Lynch & Cicchetti, 1992; Pianta, 1994; Pianta & Steinberg, 1993; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995).

Abbiamo già esaminato la letteratura sui comportamenti difficili degli studenti (cap.2) e abbiamo presentato le scale di comportamento difficili presenti nel *Challenging Student Standard Questionnaire* (cap. 5). In questa sede l'attenzione è focalizzata sull'analisi dell'affidabilità e della validità delle misure adottate, verrà dimostrato come il *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ) sia uno strumento affidabile e valido nella rilevazione dei comportamenti difficili degli studenti a scuola e verrà presentata la struttura fattoriale del CSSQ, somministrato in modalità *self-report* ad un campione di insegnanti italiani di scuola primaria e secondaria inferiore appartenenti a scuole situate nella zona di Milano e Provincia.

Come già detto, il riferimento teorico del lavoro di ricerca è ispirato dai lavori di Brophy (1996) e dalle teorie sulla compatibilità studente-insegnante (Thomas & Chess, 1980; Abidin & Kmetz, 1997).

Le sei scale di comportamento difficile comprendono al loro interno una vasta gamma di comportamenti messi in atto dagli studenti a scuola (alcuni esempi degli item che compongono le sei scale sono stati presentati nel capitolo 5, tabella 5.2). Si richiede all'insegnante di rispondere a due serie parallele di item che si riferiscono a 23 manifestazioni comportamentali messe in atto dagli studenti. L'insegnante, pensando al genitore più difficile con cui si relaziona nell'anno scolastico in corso risponde indicando su

una scala Likert a cinque punti, prima la frequenza con cui un certo comportamento avviene (0= mai; 4=spesso) e poi quanto questo comportamento risulta stressante (0 = per niente stressante; 4= molto stressante). La necessità di riferirsi ad uno studente incontrato nell'anno scolastico in corso è legata al tentativo di ridurre il più possibile fenomeni di distorsione della valutazione dovute a ristrutturazioni del ricordo. Inoltre è importante ancorare le risposte degli insegnanti ad uno studente reale, valutando i comportamenti che effettivamente vengono messi in atto in classe. Così anche l'utilizzo di *etichette* (perfezionista, aggressivo ecc...) per riferirsi a specifiche tipologie di studente ha finalità esclusivamente descrittive. Le diverse *etichette* si riferiscono infatti a costellazioni di comportamenti, che possono fare riferimento ad atteggiamenti ed agiti transitori.

In sintesi, il CSSQ focalizza l'attenzione sulla percezione di stress derivante da sei aree problematiche nei comportamenti messi in atto dagli studenti. Le aree problematiche individuate sono: *ADHD* (disturbo dell'attenzione e iperattività), *Emotional Liability-Low Adaptability* (instabilità emotiva-bassa adattabilità), *Anxiety-Withdrawal* (ansietà-chiusura), *Low Ability-Learning Disabled* (scarsa abilità-incapacità di apprendimento), *Aggressive-Conduct Disorder* (aggressività-disturbo del comportamento).

I risultati ottenuti hanno permesso di identificare una struttura fattoriale a sei classi di comportamento difficile: 1.*Contro le regole*, 2.*Pieno di attività – Facilmente distraibile*, 3.*Bisogno di attenzione – Studente debole*, 4.*Facilmente irritabile*, 5.*Sindrome da fallimento - Perfezionista*, 6. *Aggressivo - Ostile*.

In questo capitolo cercheremo di descrivere le proprietà psicometriche del CSSQ e il grado di validità e affidabilità delle misure utilizzate nella ricerca nel tentativo di rispondere a quattro domande principali:

1. Il CSSQ discrimina effettivamente lo stress vissuto dagli insegnanti in relazione alle diverse tipologie di studente considerate?
2. I fattori estratti nel contesto italiano confermano la struttura fattoriale ipotizzata in origine?
3. Lo strumento risulta attendibile?
4. Può essere ridotto per quanto concerne il numero di item?

In questa sezione verranno quindi mostrati i risultati ottenuti tramite diversi tipi di analisi. Dal punto di vista della struttura fattoriale del CSSQ e dell'affidabilità dello strumento nella prima sezione si presenteranno i risultati delle analisi fattoriali esplorative e confermate sulle sei scale di comportamento difficile. Contestualmente verranno presentate anche le analisi di affidabilità delle scale considerate.

Nei casi in cui le strutture fattoriali soggiacenti ai dati italiani non corrispondano a quelle ipotizzate dagli autori che hanno costruito e validato gli strumenti in uso nel CSSQ, le analisi fattoriali esplorative e confermative produrranno nuove misure da sottoporre a futuri test empirici.

Nella seconda parte del presente capitolo verranno presentate le analisi operate sul campione internazionale (N=3527) e su quello italiano (N=518).

Nella terza parte verranno forniti i principali risultati ottenuti dall'analisi delle prime due domande aperte del CSSQ.

In sintesi, il presente capitolo mostra il quadro delle analisi condotte all'interno della ricerca internazionale sullo stress degli insegnanti in relazione ai comportamenti difficili degli studenti, focalizzandosi principalmente sull'analisi del dataset italiano al fine di comprendere in profondità quante e quali manifestazioni comportamentali percepite come problematiche l'insegnante italiano affronta nella sua attività lavorativa quotidiana.

7.1.2.LA STRUTTURA FATTORIALE DEL CSSQ NEL CAMPIONE ITALIANO

La verifica della validità di costrutto è un processo multidimensionale (O'Leary-Kelly & Vokurka, 1998) che coinvolge il ricercatore essenzialmente in tre fasi. Nella prima si definiscono gli item che si suppone possano "misurare" il costrutto oggetto di interesse. Tali item rappresentano le variabili osservate che teoricamente ed empiricamente risultano connesse al costrutto stesso (Nunnally, 1978). Successivamente si richiede di stabilire il grado in cui gli indicatori empirici selezionati misurano effettivamente il costrutto oggetto di interesse (Argentero, 2006). L'attenzione è quindi rivolta alla determinazione della validità di costrutto e richiede la verifica delle proprietà del set di indicatori selezionati. Infine, il processo si conclude con l'identificazione del grado in cui il costrutto identificato dagli indicatori selezionati è collegato ad altri costrutti in modo da poter stabilire una validità di tipo nomologico o di tipo predittivo (Bagozzi, 1980).

Nel tentativo di ricondurre gli item ai costrutti indagati e identificare un numero ridotto di fattori sottostanti ai dati raccolti, sono state applicate le tradizionali tecniche di Analisi Fattoriale Esplorativa e Confermativa. In termini generici, l'analisi fattoriale è una metodologia multidimensionale di riduzione dei dati che utilizza algoritmi matematici per condensare un certo numero di indicatori empirici ed estrarre un minore numero di fattori latenti tra loro organizzati, senza per questo perdere una quantità eccessiva di informazione.

Per identificare i fattori sottostanti alla soddisfazione e selezionare il numero corretto di dimensioni che concorrono a costituire il modello di misurazione del costrutto oggetto di

indagine, è stato applicato il criterio K1 di selezione degli autovalori. Il metodo sviluppato da Kaiser (1960) suggerisce l'adozione di quattro strategie per identificare la struttura fattoriale dei dati:

- 1) mantenere soltanto i fattori che presentano autovalori < 1 ;
- 2) scegliere variabili osservate i cui valori di saturazione superino il valore-soglia .400;
- 3) eliminare dal modello i fattori composti da una singola variabile osservata;
- 4) privilegiare soluzioni che si basano sulla semplicità della struttura fattoriale.

In aggiunta, considerando i valori di saturazione di ogni variabile osservata come indici di correlazione con la dimensione sottostante (Kim & Muller, 1978) gli item che non soddisfano le condizioni descritte possono essere eliminati dal modello fattoriale finale.

Successivamente, l'Analisi Fattoriale Confermativa (AFC) ha permesso di esaminare la relazione tra le dimensioni teoriche identificate e la base dati al fine di verificare la convergenza di quest'ultima con la struttura di misurazione modellizzata. In questo caso l'AFC permette di verificare l'esistenza di strutture latenti multidimensionali sottostanti ai costrutti. Infine, sulla base dei risultati di AFE e AFC, le proprietà delle dimensioni identificate sono state verificate attraverso un'analisi di affidabilità basata sull'Alfa di Cronbach (1951).

Tra ottobre 2006 e luglio 2007, la versione italiana del *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ) è stata adattata e tradotta in diverse lingue e successivamente somministrata ad un campione internazionale di docenti di scuola primaria e secondaria inferiore. Come già anticipato, il presente lavoro si inserisce in uno studio comparativo più ampio che ha visto coinvolti Olanda, Italia, Stati Uniti, Russia, Hong-Kong, Sudafrica e Suriname e che ha permesso di raccogliere un totale di 3527 protocolli raccolti.

In Italia il CSSQ è stato somministrato a 518 insegnanti (l'88% circa di donne e l'11% circa di uomini) in scuole milanesi (44%) e in scuole della Provincia di Milano, Varese e Pavia (56%). Il 10% circa ($n=53$) dei questionari provengono da scuole private e il 90% circa ($n=451$) da scuole pubbliche. Le scuole partecipanti sono suddivise in scuole primarie (68,2%) e scuole secondarie inferiori (31,8%). Le procedure di selezione del campione finale risultano in un totale di 459 questionari validi.

Successivamente, con l'obiettivo di verificare la validità convergente della misura di stress, sono stati rilevati i punteggi ottenuti dai rispondenti alla versione italiana del *General Health Questionnaire* (Fraccaroli & Schadee, 1993), mentre la validità discriminante è stata rilevata attraverso la selezione di alcune scale di soddisfazione presenti nella quarta parte del CSSQ che fanno riferimento al *Comprehensive Assessment of School Environments- Information*

Management system (CASE-IMS) (Howard & Keefe, 1991). Per informazioni più dettagliate circa queste misure si rimanda al capitolo sulla descrizione degli strumenti (cap.5).

7.1.3 L' ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA (AFE) DEL *CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE* (CSSQ)

Per identificare le dimensioni sottostanti ai 23 item del CSSQ è stata condotta un'analisi fattoriale utilizzando il metodo delle componenti principali. L'analisi delle componenti principali è una tecnica della statistica multivariata per la semplificazione dei dati d'origine. Lo scopo primario di questa tecnica è la riduzione di un numero N di variabili in un numero ridotto di variabili latenti. Ciò avviene tramite una trasformazione lineare delle variabili che proietta quelle originarie in un nuovo sistema cartesiano nel quale le variabili vengono ordinate in ordine decrescente di varianza.

I risultati dell'Analisi Fattoriale Esplorativa effettuata sui 23 item di rilevazione della percezione di stress in relazione a determinati comportamenti manifestati dallo studente sono descritti in tabella 7.2, il corrispondente grafico decrescente degli autovalori è riportato in figura 7.1. La misura di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .874$) e il test di sfericità di Bartlett ($\chi^2 = 3479,006$; $df = 253$; $p < .000$) suggeriscono il rispetto degli assunti per l'analisi fattoriale, il campione quindi viene considerato eterogeneo e di buona numerosità.

L'identificazione delle dimensioni effettuata attraverso l'applicazione del metodo K1 (Kaiser, 1960) permette di individuare un numero totale di sei fattori che presentano autovalori maggiori di 1. L'adozione di questa soluzione spiega il 65% circa della varianza totale (tab. 7.1).

Tab.7.1

Autovalori analisi fattoriale 23 item di stress del comportamento difficile (N=459)

Fattore	Autovalore	% Varianza	% Varianza cumulata
F1	6,661	28,962	28,962
F2	2,955	12,847	41,809
F3	1,699	7,388	49,197
F4	1,399	6,083	55,279
F5	1,192	5,181	60,46
F6	1,050	4,565	65,025

Grafico decrescente autovalori

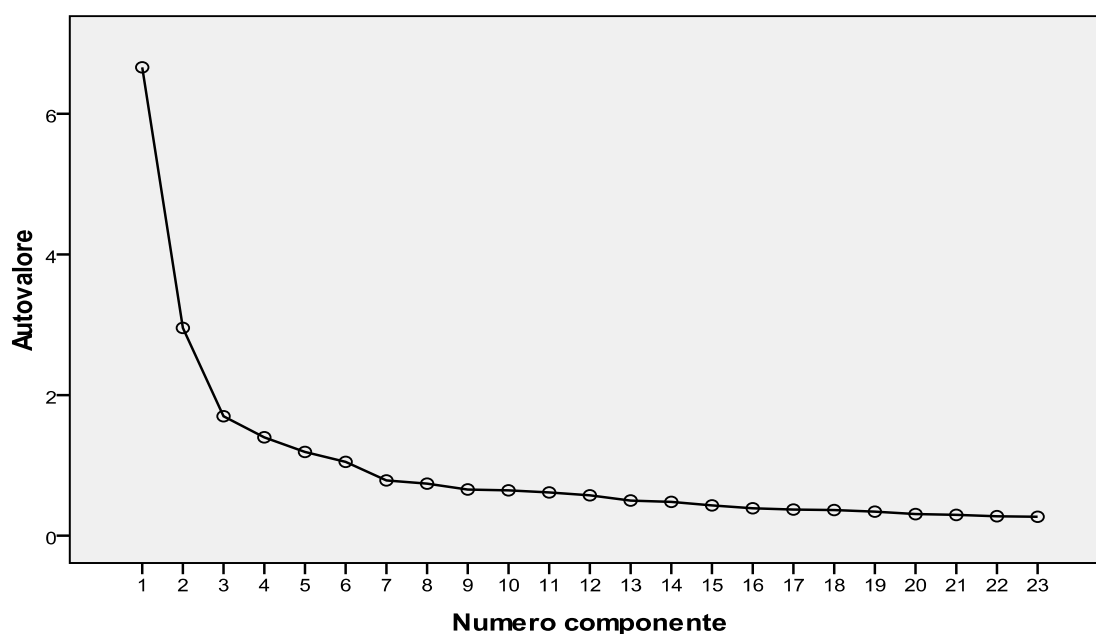


Fig.7.1 Risultato analisi fattoriale 23 item di stress: grafico decrescente autovalori (N=459)

Gli autovalori successivi al sesto fattore riportano valori largamente inferiori ad 1 (tab.7.1), non è necessario in questo caso interrogarsi ulteriormente sulla discrezionalità della scelta del numero di fattori da tenere. I risultati dei valori di saturazione dei singoli item sui rispettivi fattori sono riportati in tabella 7.2. I valori presentati sono stati ottenuti applicando l'analisi delle componenti principali con rotazione Varimax.

Tab.7.2

Analisi fattoriale esplorativa. Varianza totale spiegata

Compon ente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	6,661	28,962	28,962	6,661	28,962	28,962	3,429	14,907	14,907
2	2,955	12,847	41,809	2,955	12,847	41,809	2,68	11,651	26,558
3	1,699	7,388	49,197	1,699	7,388	49,197	2,571	11,177	37,735
4	1,399	6,083	55,279	1,399	6,083	55,279	2,505	10,89	48,625
5	1,192	5,181	60,46	1,192	5,181	60,46	2,149	9,346	57,971
6	1,05	4,565	65,025	1,05	4,565	65,025	1,623	7,055	65,025
7	0,785	3,415	68,44						
8	0,74	3,216	71,656						

L'Analisi Fattoriale Esplorativa condotta mostra che i 23 item di stress presentano generalmente un valore di saturazione sulla rispettiva dimensione non inferiore a .441. Il range dei valori di saturazione oscilla infatti tra .823 (p2bq02s) e .441 (p2bq16s).

Tab.7.3

Riassunto dei valori di saturazione dei 23 item di stress							
	Item	F1	F2	F3	F4	F5	F6
p2bq02s	02. ... non riesce a stare fermo.	0,823					
p2bq01s	01. ... distrae gli altri studenti.	0,801					
p2bq20s	20. ... abbandona il proprio posto più spesso degli altri studenti.	0,785					
p2bq21s	21. ... è molto più attivo degli altri studenti.	0,669					
p2bq12s	12. ... trova difficile ogni lavoro.		0,778				
p2bq22s	22. ... ha evidenti difficoltà di apprendimento.		0,774				
p2bq11s	11. ... trova difficile seguire le istruzioni.		0,753				
p2bq03s	03. ... ha bisogno di spiegazioni ripetute.		0,674				
p2bq14s	14. ... è esageratamente sensibile all’umore.			0,789			
p2bq05s	05. ... è più emotivo degli altri.			0,711			
p2bq13s	13. ... piange più spesso degli altri studenti.			0,656			
p2bq15s	15. ... mostra reazioni forti quando accade qualcosa.			0,59			
p2bq18s	18. ... è difficile rassicurarlo quando sta male.			0,561		0,536	
p2bq09s	09. ... danneggia le cose degli altri.				0,795		
p2bq06s	06. ... è distruttivo.				0,758		
p2bq10s	10. ... è molto aggressivo: picchia, scalcia e morde.				0,735		
p2bq17s	17. ... è ostile nei miei confronti.					0,769	
p2bq19s	19. ... cerca deliberatamente il conflitto con gli adulti.					0,731	
p2bq07s	07. ... è una minaccia per le regole.					0,438	
p2bq23s	23. ... infrange le regole di proposito.	0,524				0,409	
p2bq04s	04. ... attribuisce i successi alla fortuna.						0,815
p2bq08s	08. ... inizia a lavorare facendo commenti come: “tanto sarà comunque sbagliato”.						0,684
p2bq16s	16. ... non è mai soddisfatto dei risultati finali.						0,441

E' interessante notare che ogni fattore identificato e presentato (tab. 7.3) presenta almeno due item con valori di saturazione $> .60$, un risultato che facilita il processo di interpretazione circa il significato delle singole dimensioni trovate (Everaert, 2007).

Sulla base dei valori di saturazione degli item sui rispettivi fattori è quindi possibile procedere con il processo di labeling delle singole dimensioni. Le sei dimensioni risultano quindi essere: F1 *Pieno di attività-Facilmente distraibile*, F2 *Bisogno di attenzione – Studente debole*, F3 *Facilmente irritabile*, F4 *Contro le regole*, F5 *Aggressivo - Ostile*, F6 *Sindrome da fallimento - Perfezionista*. Il risultato dell'Analisi Fattoriale Esplorativa sembra confermare struttura e composizione delle dimensioni segnalate dalla versione internazionale dello strumento di rilevazione.

7.1.4 L' ANALISI FATTORIALE CONFERMATIVA (AFC) DEL *CHALLENGING STUDENT STANDARD QUESTIONNAIRE* (CSSQ)

Per verificare e confermare la bontà delle conclusioni emerse dall'Analisi Fattoriale Esplorativa, è stata condotta un'Analisi Fattoriale Confermativa (CFA). Il modello rappresenta infatti una prima ipotesi relativa al modo in cui le variabili oggetto di indagine sono generate e si “relazionano” tra loro.

L'output di tale procedura fornisce sia l'entità dei legami tra variabili osservate e variabili latenti, sia gli indici di adattamento del modello ipotizzato ai dati reali. Questi ultimi rappresentano uno strumento utile per verificare il grado di discrepanza tra la matrice di varianza-covarianza ottenuta a partire dai dati osservati e la corrispondente matrice calcolata stimando un modello ipotetico: nel nostro caso il modello di misurazione identificato attraverso l'Analisi Fattoriale Esplorativa.

Gli indici di adattamento sono considerati come misura di affidabilità del modello: essi rappresentano un'indicazione circa l'eventuale carenza di adattamento tra il modello teorico e i dati empirici (Brown & Cudeck, 1993).

Gli indici di adattamento 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) e proprio questo set di indici che verrà adottato per valutare il modello teorico ipotizzato.

Passando alla descrizione dei singoli indici, ad esempio un valore significativo di χ^2 indica che la matrice stimata e la matrice osservata differiscono, al contrario un valore non significativo suggerisce una possibile sovrapposizione tra i valori delle due matrici (in funzione del numero di gradi di libertà – d.f. - presenti nel modello).

Il GFI misura la quantità di varianza e covarianza dei dati osservati predetta dalla matrice riprodotta, la misura varia tra 0 e 1. Valori vicino l'unità indicano un perfetto adattamento del modello, mentre il limite inferiore comunemente accettato per questo indice è .90 (Schumacker & Lomax, 1996).

Infine, l'RMSEA (Steiger & Lind, 1980) riflette il grado di non-adattamento del modello stimato, in questo caso il valore limite per l'accettazione del modello è fissato a .08 (Brown & Cudeck 1993).

La stima complessiva del modello (Fig.7.2) è stata effettuata attraverso LISREL 8.54 (Jöreskog and Sörbom, 1999) che permette di ottenere sia la stima dell'adattamento del modello di misurazione ai dati raccolti sia le indicazioni circa la forza dei legami tra indicatori osservati e variabili latenti.

La rappresentazione grafica del modello è riportata in fig.7.2.

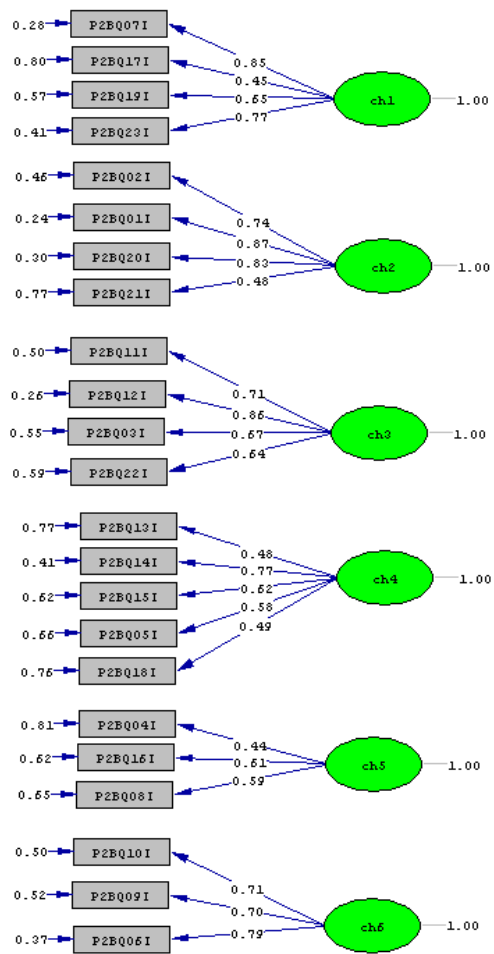


Fig.7.2. Modello di analisi fattoriale confermativa per l'identificazione delle scale di stress.

La matrice di correlazione tra i fattori è riportata in tabella 7.4.

Tab.7.4

Matrice di correlazione tra fattori.						
	ch1	ch2	ch3	ch4	ch5	ch6
ch1	1					
ch2	.606**	1				
ch3	.215**	.289**	1			
ch4	.311**	.260**	.422**	1		
ch5	.345**	.289**	.436**	.453**	1	
ch6	.539**	.458**	.257**	.396**	.264**	1

***La correlazione è significativa al livello 0.01 (2-code)*

I risultati dell'Analisi Fattoriale Confermativa offrono un supporto all'accettazione della struttura fattoriale identificata con l'analisi esplorativa. Il quadro complessivo rivela un buon grado di adattamento del modello con i dati osservati [χ^2 (202 gdl) = 514.72, $p = 0.0$; RMSEA = 0.058; NFI = 0,93; GFI = 0.91; AGFI= 0,88], la struttura esa-fattoriale del CSSQ viene pertanto confermata.

7.1.5 L'AFFIDABILITÀ DELLE SCALE DI FREQUENZA E STRESS DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI DEGLI STUDENTI

Misurare l'affidabilità di una scala significa indicare il grado di accuratezza e coerenza di un test. L'analisi di affidabilità può essere usata per costruire scale di misura, per migliorare scale esistenti e per valutare l'affidabilità delle scale già in uso (Lovaglio, 2001). Tale analisi si rende necessaria quando, identificato un certo fattore latente alla base di un certo numero di item, vi sia la necessità di conoscere in che misura gli item misurano quel fattore latente. Nell'ipotesi che un fattore latente possa essere accuratamente misurato da un insieme di item, si assume che esista sempre una parte del fattore che il test non è in grado di "cogliere". Detto in altri termini, la risposta del soggetto ad un item riflette due

componenti: il concetto “vero” che rimanda al fattore latente ipotizzato e una certa funzione estranea o di errore (e), cioè la componente che tale item non coglie. Una misura è affidabile se riflette principalmente il punteggio vero, cioè se la variabilità degli errori è nulla; la definizione di affidabilità è data quindi dal rapporto tra la variabilità del concetto vero e la variabilità dell’insieme degli Item.

Per valutare la proporzione di varianza catturata dagli item è possibile calcolare il coefficiente di affidabilità α introdotto da Cronbach (1951) secondo la formula:

$$\alpha = \frac{n\bar{r}}{1 + \bar{r}(n-1)}$$

dove n indica il numero di item e r la media delle correlazioni tra ogni coppia di item . Se gli item sono altamente correlati tra di loro (consistenza interna alta) sarà possibile concludere che ciascun item dà un reale contributo alla misura del costrutto in esame e che nell’insieme tutti gli item si riferiscono allo stesso costrutto. In altre parole, se la correlazione media è nulla significa che tutte le coppie di correlazioni sono nulle, dunque il numeratore si annulla lasciando un indice di completa inaffidabilità delle prove ($\alpha=0$); viceversa se la correlazione media è 1 significa che tutti gli Item sono massimamente correlati e non presentano componenti di errore, misurano dunque tutti il fattore “vero” (scala massimamente affidabile).

Empiricamente si ritengono accettabili scale con $\alpha > 0,7$. George e Mallery (2003) forniscono i valori di α accettabili per le scienze sociali:

1 > α > .9 valori compresi in questo range vengono valutati come eccellenti,
 .899 > α > .8 valori compresi in questo range vengono valutati come buoni,
 .799 > α > .7 valori compresi in questo range vengono valutati come accettabili,
 .699 > α > .6 valori compresi in questo range vengono valutati come contestabili,
 .599 > α > 0 valori compresi in questo range vengono valutati come inaccettabili.

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

Nella parte 2B del CSSQ viene chiesto agli insegnanti di valutare, su una scala Likert a 5 punti, i comportamenti difficili messi in atto dagli studenti sulla base di quanto frequentemente accadono e quanto sono stressanti per loro. Il set di 23 item ha l’obiettivo

di rilevare la percezione di stress da parte degli insegnanti in relazione ai comportamenti difficili degli studenti, i 23 item sono riportati in tabella 7.5. La consistenza interna della scala appare buona sia per la rilevazione dello stress ($\alpha = .886$) sia per la frequenza ($\alpha = .848$).

Tab.7.5

Item di valutazione dello stress derivante da comportamenti difficili dello studente

1. Distrae gli altri studenti.	13. Piange più spesso degli altri studenti.
2. Non riesce a stare fermo.	14. È esageratamente sensibile all'umore.
3. Ha bisogno di spiegazioni ripetute.	15. Mostra reazioni forti quando accade qualcosa.
4. Attribuisce i successi alla fortuna.	16. Non è mai soddisfatto dei risultati finali.
5. È più emotivo degli altri.	17. È ostile nei miei confronti.
6. È distruttivo.	18. È difficile rassicurarlo quando sta male.
7. È una minaccia per le regole.	19. Cerca deliberatamente il conflitto con gli adulti.
8. Inizia a lavorare facendo commenti come: "tanto sarà comunque sbagliato".	20. Abbandona il proprio posto più spesso degli altri studenti.
9. Danneggia le cose degli altri.	21. È molto più attivo degli altri studenti.
10. È molto aggressivo: picchia, scalcia e morde.	22. Ha evidenti difficoltà di apprendimento.
11. Trova difficile seguire le istruzioni.	23. Infrange le regole di proposito.
12. Trova difficile ogni lavoro.	

Come conseguenza delle analisi effettuate, i 23 item sono stati raggruppati in 6 scale di comportamento difficile: *Contro le regole* (item 7,17,19,23), *Pieno di attività – Facilmente distraibile* (item 1,2,20,21), *Bisogno di attenzione – Studente debole* (item 3,11,12,22), *Facilmente irritabile* (5,13,14,15,18), *Sindrome da fallimento - Perfezionista* (item 4,8,16) e *Aggressivo - Ostile* (item 6,9,10). L'analisi di affidabilità per la frequenza segnalata e lo stress percepito delle 6 scale sono riportate in tabella 7.6 e tabella 7.7.

Tab.7.6

Distribuzione e affidabilità delle scale di frequenza

Scale di comportamenti difficili	M	SD	Asimmetria	Curtosi	Alfa	Item in scala
Contro le regole (i)	2,056	1,069	-0,118	-0,819	0,791	4
Pieno di attività/Facilmente distraibile (i)	2,696	1,047	-0,719	-0,224	0,82	4
Bisogno di attenzione/Studente debole (i)	2,278	1,089	-0,262	-0,856	0,818	4
Facilmente irritabile (i)	1,783	0,94	0,187	-0,642	0,736	5
Sindrome da fallimento/Perfezionista (i)	1,373	1,003	0,542	-0,354	0,591	3
Aggressivo/Ostile (i)	1,724	1,242	0,287	-1,074	0,808	3

Tab.7.7

Distribuzione e affidabilità delle scale di stress

	M	SD	Asimmetria	Curtosi	Alfa	Item in scala
Contro le regole (s)	2,016	1,152	0,006	-0,965	0,789	4
Pieno di attività/Facilmente distraibile (s)	2,351	1,085	-0,34	-0,701	0,832	4
Bisogno di attenzione/Studente debole (s)	1,692	1,037	0,172	-0,823	0,796	4
Facilmente irritabile (s)	1,358	0,95	0,555	-0,234	0,755	5
Sindrome da fallimento/Perfezionista (s)	1,119	0,97	0,707	-0,116	0,667	3
Aggressivo/Ostile (s)	1,789	1,293	0,174	-1,195	0,782	3

L'entità dello stress percepito e la segnalazione della frequenza di un dato comportamento possono ovviamente essere anche molto diverse tra loro. In alcuni casi è possibile che il giudizio di stress sia associato al giudizio di frequenza, con l'idea che più frequentemente compare un comportamento disturbante più si osserveranno percezioni elevate di stress. E' possibile anche che accada l'esatto contrario e che non vi sia apparente corrispondenza tra le valutazioni di frequenza e stress.

Un comportamento può infatti accadere molto raramente ma, quando accade, essere percepito come estremamente stressante dall'insegnante. Viceversa, alcuni comportamenti sono frequentissimi eppure assai poco stressanti per il docente. Così anche se l'insegnante percepisce il comportamento "violenza fisica" come del tutto estemporaneo e poco frequente ciò non toglie che possa valutarlo massimamente stressante quando accade nella sua classe, viceversa i comportamenti più frequenti (ad esempio non rispettare il proprio turno di parola, non stare attenti ecc..) possono essere percepiti come assai poco stressanti (forse anche perché aspettati) pur configurandosi come comportamenti routinari.

In aggiunta possiamo considerare l'ipotesi che uno o più comportamenti siano valutati dal campione di insegnanti italiani come poco salienti nel senso di meno facilmente identificabili. Potrebbe essere questo il caso dei comportamenti perfezionistici la cui scala di frequenza presenta valori di alfa inferiori alla soglia .700, in questo caso la scala *Sindrome da fallimento - Perfezionista* pur mantenendo un livello accettabile di affidabilità per quanto concerne lo stress non supera la prova di Cronbach per quel che riguarda la sua frequenza di manifestazione nelle classi italiane.

7.1.6 LE ALTRE MISURE DI STRESS DEL CSSQ: L'ADATTAMENTO DELL'INDEX OF TEACHING STRESS (ITS)

Il CSSQ rileva inoltre una serie di misure che valutano l'impatto dei comportamenti difficili sulla sfera lavorativa dell'insegnante. Attraverso tre diversi strumenti: l'adattamento a cura di Evereart & Van der Wolf (2006) dell'*Index of Teaching Stress* (ITS) di Green, Abidin e Kmetz (1997) che indaga le dimensioni di: "distruzione dei processi di insegnamento", "frustrazione dal lavoro con i genitori", "perdita di soddisfazione nell'insegnamento", "auto dubbi" e "distanza sociale dallo studente", il *Comprehensive Assessment of School Environments-Information Management system* (CASE-IMS) di Howard & Keefe (1991) che indaga dimensioni quali "supporto dei colleghi", "supporto del management", "supporto dei genitori e della comunità", "valori e disciplina dello studente" e il *General Health Questionnaire* (GHQ-12) nella versione italiana adattata da Fraccaroli & Schadee (1993).

Queste misure hanno rivelato valori alterni di affidabilità e di consistenza interna nel campione italiano e in alcuni casi non è stato possibile ritrovare la sovrapposizione auspicata tra la struttura fattoriale sviluppata dagli autori degli strumenti e i dati raccolti. Vengono riportate in questa sede esclusivamente le analisi fattoriali e di affidabilità che hanno mostrato valori accettabili di consistenza e le cui scale pertanto possono essere utilizzate nelle successive analisi.

L'adattamento dell'ITS (Evereart & Van der Wolf, 2006) identifica sei dimensioni di stress nella professione docente: *Distruzione dei processi di insegnamento* (item 4, 8, 11, 12), *Frustrazione del lavoro con i genitori* (item 9,18,20,24), *Perdita di soddisfazione nel lavoro* (item 1, 10, 15), *Auto dubbi* (item 2,16, 21), *Distanza sociale dallo studente* (item 2, 6, 17, 22), *Studente che ispira e motiva il lavoro dell'insegnante* (item 5,7,13,19, 23).

L'Analisi Fattoriale Esplorativa condotta sui 24 item mostra che la misura di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .887) e il test di sfericità di Bartlett ($\chi^2 = 3310,778$; df = 276; $p < .000$) rispettano gli assunti per condurre l'analisi, il campione viene considerato eterogeneo e di buona numerosità. Viene identificata una struttura fattoriale a 5

dimensioni che spiega il 57% circa della varianza (vedere tabella 7.8). Il grafico degli autovalori è presentato in figura 7.3

Tab. 7.8 Autovalori analisi fattoriale 24 item ITS (N=459)

Fattore	Autovalore	% Varianza	% Varianza cumulata
F1	7,065	29,437	29,437
F2	2,229	9,288	38,725
F3	1,85	7,707	46,432
F4	1,428	5,951	52,383
F5	1,193	4,97	57,353

Grafico decrescente autovalori

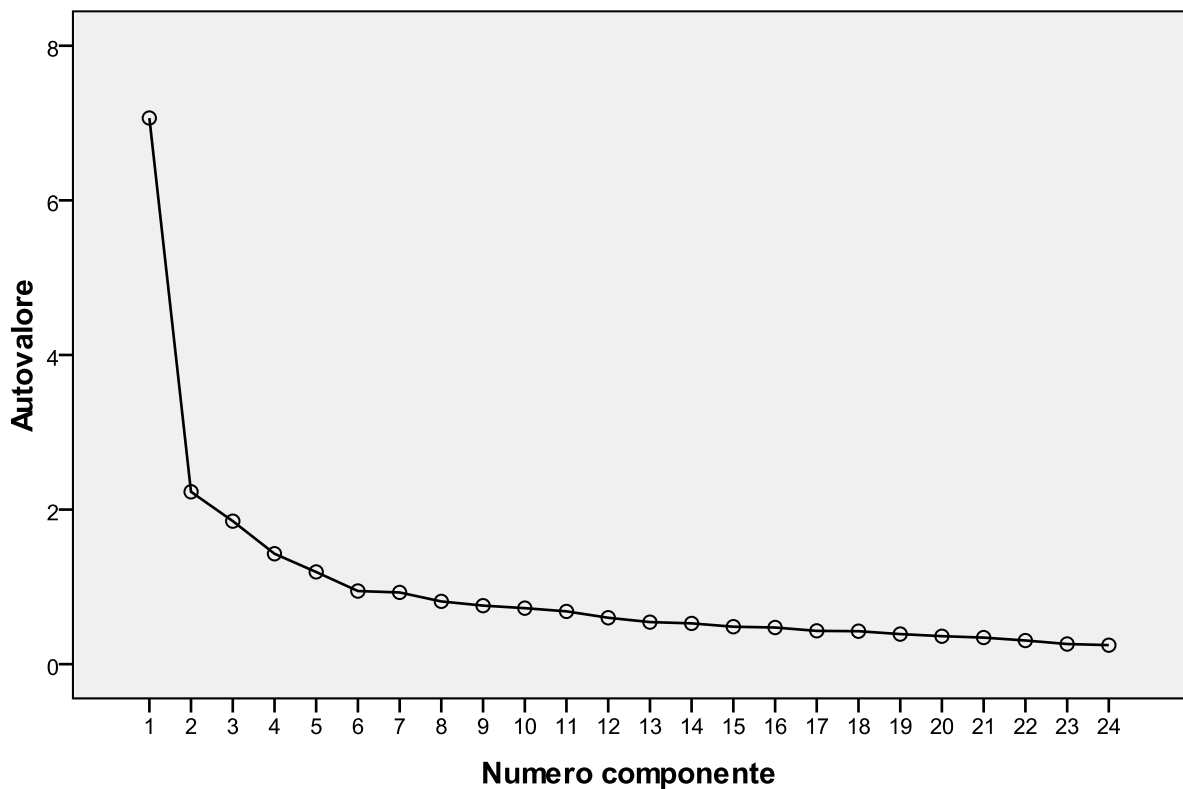


Fig.7.3. Risultato analisi fattoriale 24 item adattamento ITS: grafico decrescente autovalori (N=459)

I pesi relativi alle saturazioni fattoriali non confermano la struttura originaria dell'ITS. L'Analisi Fattoriale Esplorativa identifica infatti un numero minore di fattori (5 anziché 6) e gli item esercitano la loro saturazione su fattori diversi rispetto alla soluzione proposta dall'ITS. In tabella 7.9 sono presentati i risultati dell'Analisi Fattoriale Esplorativa sul campione italiano (n=459).

Tab.7.9 Riassunto valori saturazione 24 item adattamento ITS

Item		F1	F2	F3	F4	F5
p2cq12	12.Dover prestare costantemente attenzione a questo studente mi esaurisce.	0,77				
p2cq01	1.A causa di questo studente provo meno piacere nel lavoro.	0,742				
p2cq10	10.Questo studente mi impedisce di trovare gioia nel lavoro.	0,741				
p2cq04	4. Questo studente fa sì che io dedichi meno attenzione agli altri allievi della classe.	0,741				
p2cq15	15.Questo studente rende meno piacevole la mia giornata a scuola.	0,735				
p2cq11	11.Il comportamento di questo studente accresce i miei problemi con gli altri studenti.	0,716				
p2cq05	5.E' difficile lavorare con questo studente.	0,703				
p2cq03	3.Non sono un insegnante adatto per questo studente.	0,551				
p2cq02	2.Questo studente non mi piace.	0,476			0,461	
p2cq06	6.Dovrei essere in grado di gestire meglio questo studente.	0,434				
p2cq08	8.A causa di questo studente evito di proporre alcune attività alla classe.	0,418				
p2cq24	24.La mia interazione con i genitori di questo studente è frustrante.		0,793			
p2cq09	9.Non riesco a trovare un accordo con i genitori sul modo migliore per gestire questo studente.		0,777			
p2cq18	18.I genitori non sembrano preoccuparsi del comportamento di questo studente.		0,692			
p2cq20	20.Mi sento importunato dai genitori di questo studente.		0,614			
p2cq07	7.Sento di essere un buon insegnante per questo studente.			0,703		
p2cq21	21.Sento di essere un insegnante adatto per questo studente.			0,695		
p2cq14	14.Ho avuto momenti di successo nell'insegnare a questo studente.			0,612		
p2cq13	13.Lavorando con questo studente, la mia relazione con lui/lei è migliorata.			0,583		
p2cq22	22.Mi sento colpevole del fatto che questo studente non mi piaccia.				0,781	
p2cq17	17.Non sono contento dei sentimenti che provo per questo studente.				0,763	
p2cq16	16.Sento di trattare questo studente in maniera del tutto sbagliata.				0,392	
p2cq19	19.Questo studente fa sì che io mi comprenda meglio come insegnante.					0,757
p2cq23	23.Ho imparato molto dal lavoro con questo studente.					0,667

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

L'Analisi Fattoriale Esplorativa identifica 5 fattori: F1 (item 12, 1, 10, 4, 15, 11, 5, 3, 2, 6, 8), F2 (item 24, 9,18, 20) F3 (item 7, 21, 14, 13) F4 (item 22,17,16,19), F5 (item 19 e 22).

Data la diversa natura del contesto italiano rispetto a quello di origine olandese dove l'adattamento dell'ITS è stato validato, si procederà nel tentativo di costruire una nuova misura di stress adattando le scale dell'ITS alla struttura fattoriale identificata in Italia. Pur consapevoli che la procedura di adattamento non è completa (non si può prescindere infatti da ulteriori prove empiriche su diversi campioni italiani per testare le nuove scale) si procederà nella costruzione di una nuova misura di stress per poter condurre analisi successive sulle scale rilevate dalla somministrazione italiana dell'ITS.

7.1.7 LA COSTRUZIONE DI UNA NUOVA MISURA DI STRESS: UN ADATTAMENTO DELL'INDEX OF TEACHING STRESS (ITS)

Dalle precedenti analisi emerge che non è possibile utilizzare la parte 2C del questionario senza aver operato una nuova riduzione fattoriale degli item considerati. Si procede quindi alla costruzione di una misura di stress che tenga conto delle riflessioni fin qui fatte e costituisca una misura affidabile per la valutazione della validità convergente del CSSQ.

La scala “*Studente che ispira e motiva il lavoro dell’insegnante*” (item 5, 7, 13, 19, 23) risulta inconsistente ($\alpha = 0,570$) e viene pertanto eliminata dalle successive analisi. La scala “*Frustrazione con i genitori*”, già confermata dall’Analisi Fattoriale Esplorativa, presenta buoni valori di consistenza interna ($\alpha = 0,748$) e viene pertanto giudicata affidabile. Viene condotta una ulteriore analisi fattoriale sugli item rimasti (1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 21r) e selezionati i fattori con autovalori superiori all’unità (vedere tabella 7.10)

Tab.7.10 Autovalori analisi fattoriale 24 item ITS senza scala studente ispiratore (N=459)

Fattore	Autovalore	% Varianza	% Varianza cumulata
F1	5,970	35,117	35,117
F2	1,850	10,880	45,997
F3	1,340	7,883	53,880

Grafico decrescente autovalori

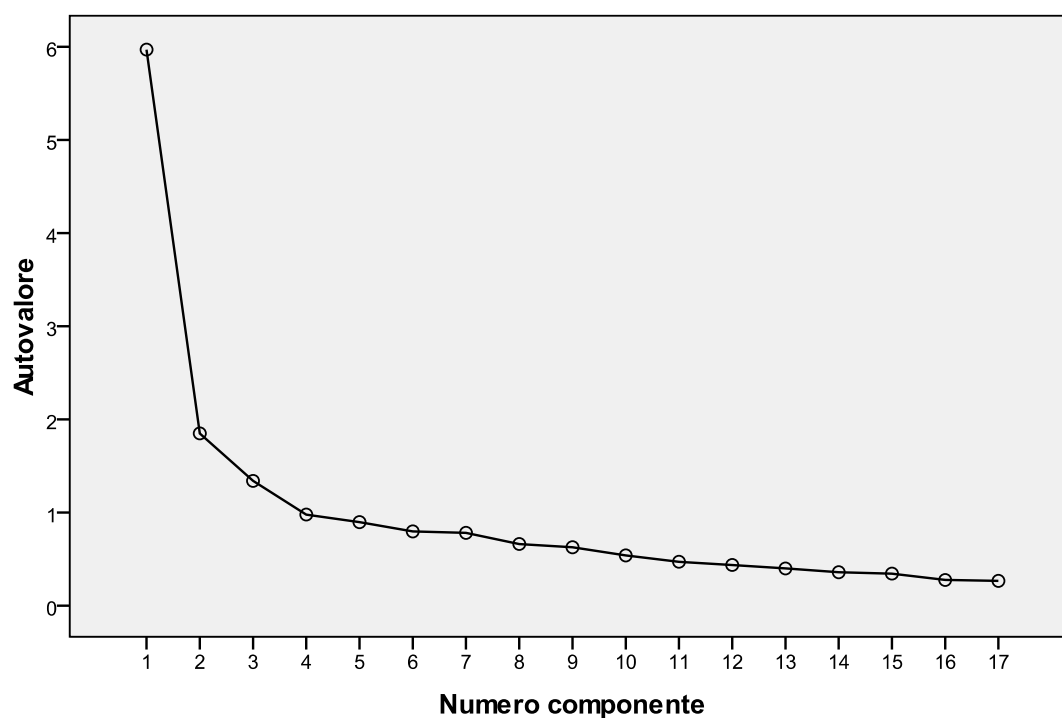


Fig.7.4. Risultato analisi fattoriale 17 item adattamento ITS: grafico decrescente autovalori (N=459)

Il grafico degli autovalori è presentato in figura 7.4.

L'Analisi Fattoriale Esplorativa mostra una soluzione a tre dimensioni che meglio si adatta alla base dati in analisi. Le dimensioni sono infatti rappresentate dalla scala F3: "*Frustrazione dal lavoro con i genitori*" (item 24, 20, 18, 9) e da altre due dimensioni F1 (item 10, 1, 15, 12, 11, 4, 8) e F2 (17, 22, 2, 16, 3, 21). La dimensione F1 sembra fare riferimento al "senso di colpa" dell'insegnante nella relazione con lo studente ed è composta da item come (p2cq01 "A causa di questo studente provo meno piacere nel lavoro", p1q10 "Questo studente fa sì che io dedichi meno attenzione agli altri allievi della classe" ecc...) mentre la dimensione F2 rimanda ad una più generale percezione di disgregazione dei processi di insegnamento (p1q16 "Sento di trattare questo studente in maniera del tutto sbagliata", p1q03 "Non sono un insegnante adatto per questo studente" ecc.). In tabella 7.11 vengono riportati i valori di saturazione degli item sui fattori.

Tab.7.11

Analisi fattoriale esplorativa con 17 item della parte 2C del QSSQ				
item		F1	F2	F3
p2cq10	10. Questo studente mi impedisce di trovare gioia nel lavoro.	0,764		
p2cq01	1. A causa di questo studente provo meno piacere nel lavoro.	0,763		
p2cq15	15. Questo studente rende meno piacevole la mia giornata a scuola.	0,746		
p2cq12	12. Dover prestare costantemente attenzione a questo studente mi esaurisce.	0,735		
p2cq11	11. Il comportamento di questo studente accresce i miei problemi con gli altri studenti.	0,734		
p2cq04	4. Questo studente fa sì che io dedichi meno attenzione agli altri allievi della classe.	0,704		
p2cq08	8. A causa di questo studente evito di proporre alcune attività alla classe.	0,431		
p2cq17	17. Non sono contento dei sentimenti che provo per questo studente.		0,775	
p2cq22	22. Mi sento colpevole del fatto che questo studente non mi piaccia.		0,774	
p2cq02	2. Questo studente non mi piace.	0,431	0,558	
p2cq16	16. Sento di trattare questo studente in maniera del tutto sbagliata.		0,552	
p2cq03	3. Non sono un insegnante adatto per questo studente.	0,429	0,52	
p2cq21	21. Sento di essere un insegnante adatto per questo studente (mirrored).		0,472	
p2cq24	24. La mia interazione con i genitori di questo studente è frustrante.			0,805
p2cq09	9. Non riesco a trovare un accordo con i genitori sul modo migliore per gestire questo studente.			0,786
p2cq18	18. I genitori non sembrano preoccuparsi del comportamento di questo studente.			0,696
p2cq20	20. Mi sento importunato dai genitori di questo studente.			0,622

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

Il passo successivo consiste nel verificare che la soluzione fattoriale identificata permetta la costruzione di scale affidabili. Si procede quindi con le analisi di affidabilità per le due

nuove scale identificate: “Distruzione dei processi di insegnamento” e “Senso di colpa dell’insegnante”. In questo caso il coefficiente alfa, che presenta già buoni valori, viene incrementato ulteriormente eliminando l’item 8. In questo modo si passa da $\alpha = 0,856$ a $\alpha = 0,865$ e si rispettano i criteri di parsimonia delle soluzioni fattoriali.

La scala finale *Distruzione dei processi di insegnamento* risulta pertanto composta dagli item: “p2cq01. A causa di questo studente provo meno piacere nel lavoro”, “p2cq04. Questo studente fa sì che io dedichi meno attenzione agli altri allievi della classe”, “p2cq10. Questo studente mi impedisce di trovare gioia nel lavoro”, “p2cq11. Il comportamento di questo studente accresce i miei problemi con gli altri studenti”, “p2cq12. Dover prestare costantemente attenzione a questo studente mi esaurisce”, “p2cq15. Questo studente rende meno piacevole la mia giornata a scuola”.

Anche per quanto riguarda la scala “Senso di colpa dell’insegnante” l’eliminazione dell’item 21 incrementa l’affidabilità della scala che passa da $\alpha = 0,765$ a $\alpha = 0,770$. Anche se l’incremento nel coefficiente alfa è minimo, per utilizzare una soluzione più parsimoniosa si decide di eliminare l’item 21. La scala finale *Senso di colpa dell’insegnante* risulta pertanto composta dagli item: “p2cq03. Non sono un insegnante adatto per questo studente”, “p2cq02. Questo studente non mi piace”, “p2cq16. Sento di trattare questo studente in maniera del tutto sbagliata”, “p2cq17. Non sono contento dei sentimenti che provo per questo studente”, “p2cq22. Mi sento colpevole del fatto che questo studente non mi piaccia”.

7.1.8 LE ALTRE SCALE DEL CSSQ: L’ADATTAMENTO DEL CASE-IMS E IL GHQ

Le analisi di affidabilità sono state condotte anche sugli item del questionario sviluppati a partire dal *Comprehensive Assessment of School Environments Information Management system* - CASE-IMS (Howard & Keefe, 1991). Il CASE-IMS indaga dimensioni quali “supporto dei colleghi”, “supporto dei collaboratori scolastici”, “supporto del management”, “relazioni tra gli studenti”, “valori e disciplina dello studente”, “supporto dei genitori e della comunità”, “percezione di autonomia nella professione”.

I risultati sono mostrati nella tabella 7.12.

Tab.7.12 Distribuzione e affidabilità scale parte 4: dominio scuola genitori e territorio

	Alfa	M	DS	Item in scala
Support of Colleagues	0,619	9,286	2,599	3
Co-workers	0,888	24,484	5,333	7
Management	0,953	24,264	8,134	8
Student peer relationship	0,675	13,566	2,607	4
Student behavioral values	0,659	8,511	2,315	3
Student responsibility & discipline	0,790	16,221	3,260	5
Parents and community	0,907	14,957	4,015	5
Teacher perception of autonomy	0,844	13,509	3,589	5

L'analisi della consistenza interna delle scale rivela che alcune scale riportano valori contestabili di α di Cronbach (in particolare ciò è vero per le scale *Student peer relationships*, *Student behavioral values* e *Support of colleagues*). Si decide di eliminare dalle successive analisi le scale i cui valori risultano inferiori a $\alpha = .700$.

È interessante notare che le scale che fanno riferimento alla percezione di autonomia da parte dell'insegnante (*Teacher perception of autonomy*) e alla percezione di supporto dai colleghi (*Support of colleagues*), dalla dirigenza (*Management*) e di genitori e la comunità (*Parents and Community*) passano pienamente la verifica di affidabilità.

A tal proposito la scala "percezione di autonomia dell'insegnante" (*Teacher perception of autonomy*) sarà successivamente utilizzata per scoprire se esistono differenze, in termini di impatto dei comportamenti difficili degli studenti e di stress generale, tra gruppi di insegnanti che si sentono professionalmente autonomi e gruppi di insegnanti con una bassa percezione di autonomia.

In ultima analisi è stata condotta un'analisi di affidabilità sulla misura di *sofferenza psicologica* rilevata attraverso la somministrazione del *General Health Questionnaire nella sua* (versione italiana validata da Fraccaroli & Schadee, 1993), i risultati rivelano una buona affidabilità generale ($\alpha = 0,916$), l'esclusione di item non incrementa l'affidabilità generale dello strumento. Verificata l'affidabilità interna del *General Health Questionnaire* sui dati italiani, lo strumento sarà utilizzato come criterio esterno per verificare la validità convergente del CSSQ. L'idea di base è che i segnali di *sofferenza psicologica* rilevati attraverso il GHQ abbiano qualcosa a che vedere con lo stress generato dai comportamenti difficili degli studenti e nella professione docente.

7.1.9 CONCLUSIONI

Il *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ) nella sua versione italiana (Castelli et al. 2009) si configura come utile strumento di rilevazione di variabili stress-correlate nella professione docente. Nella prima parte del presente capitolo le domande di ricerca che hanno guidato le analisi erano

1. Il CSSQ discrimina effettivamente lo stress vissuto dagli insegnanti in relazione alle diverse tipologie di studente considerate?
2. I fattori estratti nel contesto italiano confermano la struttura fattoriale ipotizzata in origine?
3. Lo strumento risulta attendibile?
4. Può essere ridotto per quanto concerne il numero di item?

Nel tentativo di rispondere a queste domande sono state condotte analisi fattoriali esplorative e confermative e analisi di affidabilità delle scale presenti nel CSSQ.

La struttura fattoriale delle sei scale di comportamento difficile dello studente viene confermata sui dati italiani e produce buoni valori di affidabilità e consistenza interna. Mentre data la diversa struttura fattoriale delle scale di stress (ottenute tramite la somministrazione dell'ITS adattato) rintracciata nei dati italiani si è deciso di costruire un nuovo modello di misurazione per la dimensione di stress. A partire dalla soluzione fattoriale identificata sul campione italiano, sono state create le scale “distruzione dei processi di insegnamento” e “senso di colpa dell'insegnante” che presentano buoni valori di affidabilità.

Per quanto riguarda l'analisi di affidabilità operata sul CASE-IMS (Howard & Keef, 1991) sono state identificate alcune scale (*Student peer relationships*, *Student behavioral values* e *Support of colleagues*) che nel campione italiano rivelano bassa consistenza, queste scale sono state dunque escluse dalle successive analisi. Le misurazioni che al contrario sono risultate consistenti, sia da un punto di vista strutturale sia da un punto di vista di validità e affidabilità statistica, sono oggetto delle analisi quantitative descritte nel capitolo successivo. In sintesi, il CSSQ mostra una buona consistenza interna e risulta utilizzabile in contesti educativi come valido strumento per la rilevazione dei comportamenti difficili tra insegnanti di scuola primaria e secondaria. Inoltre l'adattamento ai dati italiani delle scale derivate dall'*Index of Teaching Stress* (nella sua versione adattata da Everaert & Van der Wolf, 2006), dal *Comprehensive Assessment of School Environments Information Management System* (Howard & Keefe, 1991) e dal *General Health Questionnaire* nella sua (versione italiana validata da Fraccaroli & Schadee, 1993) rivela dei buoni livelli di affidabilità e permette l'impiego successivo di queste scale per l'esplorazione del data set cross-nazionale e italiano.

7.2 RISULTATI - PARTE SECONDA: LE ANALISI QUANTITATIVE

7.2.1. INTRODUZIONE

Abbiamo già trattato nel sesto capitolo il tema della ricerca cross-nazionale e della confrontabilità dei risultati delle indagini condotte su dataset di diverse Nazioni. In questa sezione mostreremo i risultati delle analisi quantitative operate sulle misurazioni rilevate attraverso il *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ). Le Nazioni appartenenti al campione (N=3527) verranno confrontate con il campione italiano (N=459) rispetto alle misure di stress derivante dai comportamenti problematici messi in atto dagli studenti in classe. Inoltre, le misure di soddisfazione lavorativa (rilevate attraverso la somministrazione del *Comprehensive Assessment of School Environment and Information of Management System* di Howard e Keefe, 1991), le misure di *sofferenza psicologica* (rilevate attraverso il *General Health Questionnaire* nella sua versione italiana validata da Fraccaroli & Schadee, 1993) e di stress nell'attività lavorativa (rilevato attraverso dell'*Index of teaching stress* di Grene, Abidin e Kmtz 1997 adattato da Everaert & Van der Wolf, 2006) verranno confrontate cercando di mettere a fuoco la “situazione psicologica” degli insegnanti nei Paesi che hanno partecipato all'indagine.

Dal punto di vista procedurale, per rendere confrontabili le medie dei punteggi ottenuti in ogni Nazione sulla base delle caratteristiche socio demografiche dei diversi gruppi, è stato necessario selezionare i rispondenti sulla base di criteri di omogeneità, eliminando i gruppi di rispondenti che di fatto costituivano sottocampioni all'interno dei diversi dataset. Il risultato di questa operazione ha condotto a considerare esclusivamente le scuole pubbliche primarie, escludendo così dalle analisi le scuole secondarie, gli Istituti privati e quelli dedicati a studenti con bisogni educativi speciali (SEN - *special educational need schools*). Per questa ragione Olanda (costituita esclusivamente da scuole private), Russia (costituita quasi esclusivamente da scuole secondarie e da scuole per studenti con bisogni speciali) e Suriname sono state escluse dalle comparazioni.

Data la natura stessa del progetto e delle ricerche survey cross-nazionali, le domande di ricerca dalle quali siamo partiti per confrontare i diversi Paesi considerati sono in questa fase di natura esplorativa. In particolare l'interesse di ricerca è rivolto a conoscere come i comportamenti difficili degli studenti rilevati attraverso il CSSQ si distribuiscano in termini di frequenza segnalata e stress generato nella percezione dell'insegnante nei diversi contesti educativi. Inoltre disponendo della misura di *sofferenza psicologica* (rilevata attraverso il *General Health Questionnaire*) è possibile indagare la presenza di situazioni a rischio tali da accendere

“campanelli d'allarme” all'interno delle particolari realtà considerate. Infine le misure generali di soddisfazione lavorativa (CASE-IMS) e stress occupazionale (ITS adattato) completeranno le informazioni generali circa la situazione segnalata dai docenti.

Nella seconda parte del capitolo, verranno invece descritti i risultati quantitativi riferiti esclusivamente al campione italiano e alle differenze riscontrabili tra gli insegnanti intervistati. L'Analisi Fattoriale Esplorativa e Confermativa mostrate nella sezione dedicata alle analisi di affidabilità e validità delle misure ha permesso di identificare una struttura esafattoriale dei comportamenti difficili messi in atto dagli studenti a scuola.

Partendo da queste analisi, ci si è interrogati sull'opportunità di operare una ulteriore riduzione fattoriale. Attraverso un'analisi fattoriale di secondo ordine, è stata verificata l'ipotesi di una struttura fattoriale di secondo livello soggiacente alle scale di comportamento difficile degli studenti. I fattori estratti sono stati quindi esplorati attraverso analisi correlazionali e multivariate. Infine verranno presi in esame le principali variabili socio demografiche che attraverso analisi della varianza possono essere identificate per costruire un possibile “profilo di rischio” dell'insegnante stressato. In particolare si era interessati ad esplorare il grado in cui gli insegnanti italiani percepiscono i comportamenti difficili proposti dal CSSQ in relazione al diverso ruolo che possono occupare nella scuola (ad esempio è lecito attendersi delle differenze tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari oppure tra insegnanti di scuola primaria e secondaria) e alle diverse variabili socio demografiche legate alle caratteristiche dell'insegnante e allo “status” dello studente (genere, proveniente da famiglia italiana o estera, ripetente o non ripetente, ecc...). Verranno quindi condotte una serie di analisi della varianza (ANOVA) tra diversi gruppi, al fine di evidenziare somiglianze e differenze in relazione alla percezione di stress in risposta ad un dato comportamento. Dal momento che condurre una serie ripetuta di analisi della varianza aumenta il rischio di inflazionare gli errori di I tipo (Everaert et. al., 2006), rifiutando l'ipotesi nulla H_0 quando essa è vera, verranno prese in considerazione esclusivamente le significatività pari a $p < .01$.

7.2.2 IL QUADRO DEI COMPORTAMENTI DIFFICILI NELLE NAZIONI INTERVISTATE

Il confronto tra gruppi, culture, Nazioni o continenti è una strategia largamente impiegata nelle scienze sociali. Tale approccio è finalizzato al riconoscimento di regolarità universali e alla distinzione di specificità locali sulla base dei dati raccolti. Esiste una lunga tradizione di studi internazionali e cross-culturali basata su approcci di tipo survey (Harkness, Van der Vijver & Mihler, 2003).

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

Il continuum qualitativo-quantitativo con cui spesso vengono categorizzate le metodologie di ricerca nelle scienze sociali offre una vasta alternativa di strumenti da utilizzare per raccogliere ed analizzare i dati. 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). Pur operando una descrizione dei diversi Paesi che hanno preso parte all'indagine, in questa sede non ci riferiremo al metodo comparativo in senso classico che esige una ben più accurata verifica circa l'equivalenza culturale e funzionale delle misure oggetto di indagine. Lo scopo del presente lavoro del resto non è certo quello di validare strumenti a carattere cross nazionale, quanto piuttosto quello di descrivere al lettore una panoramica sintetica delle conseguenze dei comportamenti difficili degli studenti nei diversi Paesi, concentrandosi strettamente sui dati italiani per ciò che concerne struttura fattoriale e analisi psicometrica dello strumento di ricerca utilizzato. Gli studi cross-culturali oppure cross-nazionali non devono essere utilizzati per supportare argomenti circa la superiorità o l'inferiorità di una Nazione rispetto alle altre (Westbury, 1992). Le evidenze che emergono da questi studi forniscono invece uno sguardo sulle differenze e le somiglianze identificate in quel dato momento temporale e in quel determinato campione. Purtroppo, non esiste ancora una procedura generalmente accettata per lo sviluppo e la conduzione di ricerche cross-nazionali (Lynn, 2003) ma durante l'elaborazione dei risultati è adottato l'approccio definito *Consistent Quality Approach*, rivolto all'eliminazione del maggior numero possibile di inconsistenze tra le diverse Nazioni (Lynn, 2003). Questa strategia prevede di costituire un frame all'interno del quale l'effettiva confrontabilità delle misurazioni può essere garantita. Il nostro frame è costituito da scuole

pubbliche primarie di primo grado non specificatamente dedicate a studenti con bisogni speciali. Come già detto, il campione internazionale (N= 3527) costituito dalle sei Nazioni partecipanti (Italia, Stati Uniti, Olanda, Russia, Hong Kong, Sud Africa e Suriname) è stato reso quanto più possibile omogeneo in termini di confrontabilità analizzando esclusivamente protocolli appartenenti alle scuole primarie, pubbliche e non dedicate ai bambini con bisogni speciali. Applicando questo criterio si è quindi deciso di escludere dalle analisi Olanda, Russia e Suriname che mostravano inconsistenze rispetto al criterio di selezione adottato. In tabella 7.13 vengono riportate le medie, e relative deviazioni standard, dei punteggi delle scale ottenute dalla valutazione circa la percezione di stress degli insegnanti a seguito dei sei comportamenti difficili degli studenti proposti dal CSSQ. La figura 7.5 offre una visione d'insieme generale circa l'impatto sullo stress percepito dagli insegnanti dei sei comportamenti in analisi. Le medie dei punteggi riferiti alle scale di comportamento difficile (tab. 7.13) descrivono sinteticamente una prima immagine delle valutazioni degli insegnanti tra Paesi considerati. Il primo Paese oggetto di analisi è Hong Kong (n = 190), il comportamento che genera una maggiore percezione di stress nell'insegnante è il "Pieno di attività" (2. Full of activity; m= 2,464 e ds =0,94) seguito dal "Contro le regole" (1. Against the grain; m = 2,182 e ds = 0,97) e dal "Facilmente irritabile" (4. Easily upset/ distractible; m = 2,22 e ds = 0,90), al contrario i comportamenti valutati come meno stressanti sono "Studente debole" (3. Weak student/Needs a lot of attention; m= 1,952 e ds = 0,90) e il comportamento "Perfezionista" (5. Failure Syndrome/Excessively perfectionist; m= 1,385 e ds =0,92).

Tab.7.13

Statistiche descrittive delle scale di stress percepito dai comportamenti difficili degli studenti

	Hong Kong (N=190)			Stati Uniti (N=247)			Sud Africa (N=169)			Italia (N=341)		
	M	DS	ratio (stress/freq.)	M	DS	ratio (stress/freq.)	M	DS	ratio (stress/freq.)	M	DS	ratio (stress/freq.)
1. Against the grain	2,182	,9693	0,91	2,289	1,2425	1,02	2,338	1,0821	0,99	2,076	1,1378	0,93
2.Full of activity	2,464	,9373	0,83	2,328	1,0065	0,80	2,850	1,0572	0,90	2,508	1,0686	0,79
3. Weak student	1,952	,9046	0,85	1,903	1,0640	0,80	2,353	1,1058	0,87	1,651	1,0563	0,67
4. Easily upset	2,229	,8950	0,91	1,778	1,0066	0,84	1,858	1,0038	0,84	1,362	0,9765	0,65
5. Perfectionist	1,385	,9213	0,86	1,176	,9577	0,86	1,841	1,0855	0,86	1,102	0,9649	0,78
6.Aggressive	2,396	1,0931	0,97	1,624	1,3938	1,15	2,403	1,2315	0,97	1,813	1,3168	0,9

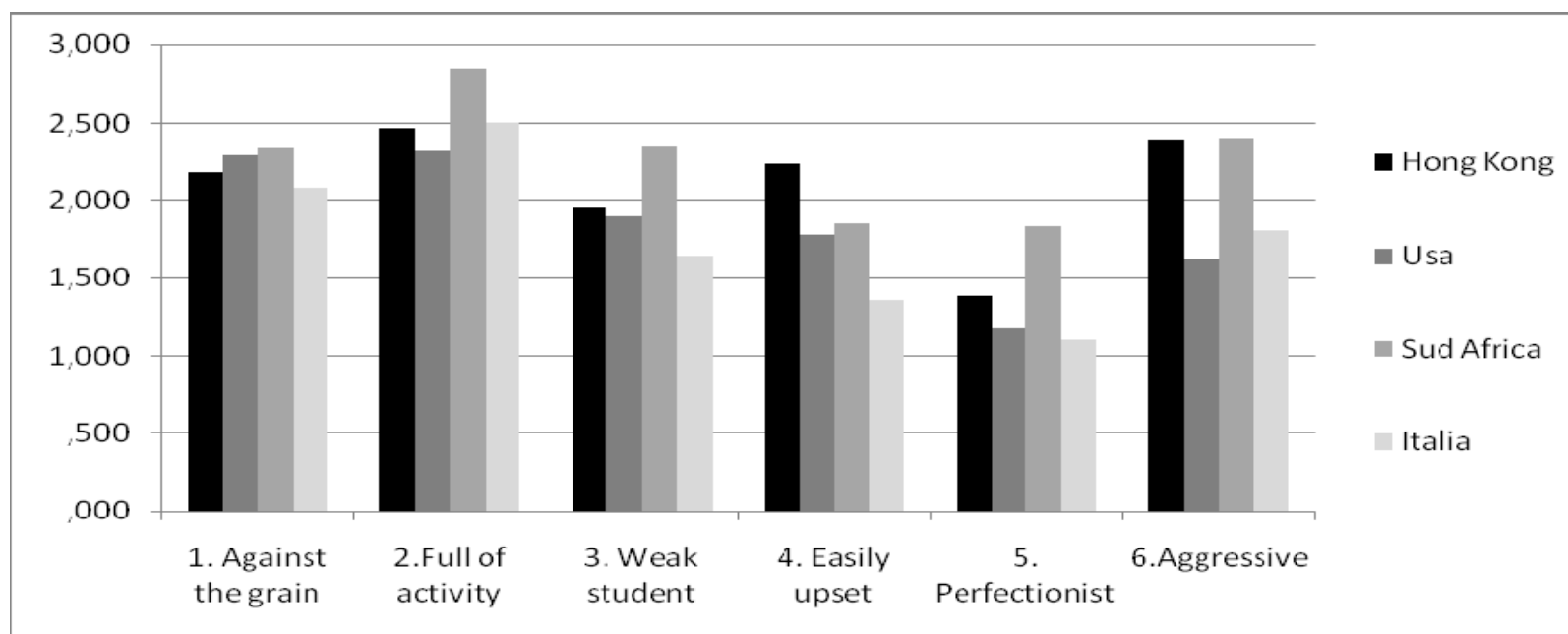


Fig.7.5. Medie punteggi ottenuti per le misure di stress derivante dai comportamenti difficili (parte 2b).

Per quanto riguarda gli Stati Uniti (n= 247) è possibile osservare come anche in questo caso il comportamento “Pieno di attività” (2. Full of activity; m= 2,328 e ds =1,07) sia considerato il più problematico. Seguono i comportamenti “Contro le regole” (1.Against the grain; m = 2,289 e ds = 1,24), “Studente debole” (3. Weak student/Needs a lot of attention; m= 1,903 e ds = 1,06) e “Facilmente irritabile” (4.Easily upset/ distractible; m = 1,778 e ds =1,00). I comportamenti “Aggressivo” (6. Aggressive; m= 1,624 e ds = 1,39) e “Perfezionista” (5. Failure Syndrome/Excessively perfectionist; m= 1,176 e ds =0,95) sono considerati minore fonte di stress rispetto agli altri.

Anche i docenti del Sud Africa mettono al primo posto il “Pieno di attività” (2. Full of activity; m= 2,850 e ds =1,05), seguito dal comportamento “Aggressivo” (6. Aggressive; m = 2,403 e ds = 1,23), dallo “Studente debole” (3. Weak student/Needs a lot of attention; m= 2,353 e ds = 1,10) e dal “Contro le regole” (1.Against the grain; m = 2,338 e ds = 1,08). I comportamenti “Facilmente irritabile” (4.Easily upset/ distractible; m = 1,858 e ds = 1,00) e le condotte “Perfezionista” (5. Failure Syndrome/Excessively perfectionist; m= 1,841 e ds = 1,08) si collocano agli ultimi posti. È comunque interessante notare che i valori di stress generali sono piuttosto elevati rispetto ai gruppi considerati finora.

Infine anche per quanto riguarda l'Italia, il comportamento percepito come il più stressante è il “Pieno di attività” (2. Full of activity; m= 2,508 e ds =1,06). Al secondo posto troviamo il “Contro le regole” (1.Against the grain; m = 2,076 e ds = 1,13) e al terzo il comportamento “Aggressivo” (6. Aggressive; m = 1,813 e ds = 1,31). Chiudono l'elenco lo “Studente debole” (3. Weak student/Needs a lot of attention; m= 1,651 e ds = 1,05), il “Facilmente irritabile” (4.Easily upset/ distractible; m = 1,362 e ds = 0,97) e “Perfezionista” (5. Failure Syndrome/Excessively perfectionist; m= 1,102 e ds = 0,96).

Come abbiamo già detto in altri passaggi del presente lavoro, come risultato del complesso sistema di interazioni tra sistemi educativi, background culturali e contesti geografici differenti, valutazioni sulla frequenza e valutazioni sullo stress percepito del comportamento possono ovviamente differire tra loro. Dal momento che siamo interessati a conoscere le opinioni sulla percezione di stress dovuta ad un determinato comportamento messo in atto dallo studente, è utile includere le informazioni circa la frequenza con cui quel comportamento compare. Probabilmente l'occorrenza di un certo comportamento può influenzare in una certa misura la percezione di stress dell'insegnante.

Per questa ragione la tabella 7.13 mostra il rapporto tra frequenza e stress del comportamento difficile. Il nuovo indicatore creato è il *ratio* e corrisponde al punteggio di stress rapportato alla sua frequenza (*ratio*=stress/frequenza). In questo modo se l'insegnante segnala che il comportamento accade più di quanto sia l'effettiva valutazione di

stress, il valore del *ratio* sarà inferiore all'unità al contrario se il comportamento "stressa" più di quanto accade il *ratio* sarà superiore a uno. Per valori vicini all'unità stress e frequenza corrispondono.

Il dato permette di avere una percezione immediata del rapporto che esiste tra frequenza di un dato comportamento e rilevazione dello stress percepito a proposito di quel comportamento. Quindi è possibile supporre che nei casi in cui l'insegnante disponga di strategie e dispositivi atti a ridurre l'impatto dell'evento problematico sul proprio vissuto di stress il valore del *ratio* sarà inferiore all'unità. Al contrario, in assenza di tali risorse, sarà lecito attendersi valori molto superiori all'unità.

Nel nostro caso (vedere tab.7.13) i *ratio* per le diverse Nazioni sono generalmente prossimi all'unità, pur con alcune interessanti differenze. Confrontando la scala "Pieno di attività" (2.Full of activity) nei diversi Paesi, emerge come Hong Kong (*ratio* = 0,83), Stati Uniti (*ratio* = 0,80) e Italia (*ratio* = 0,79) pur riportando una media più alta nella valutazione di stress conseguono un *ratio* intorno allo 0,8. In altri termini nei sistemi educativi di Hong Kong, Stati Uniti e Italia gli insegnanti a parità di frequenza segnalata del comportamento "Pieno di attività" segnalano una minore percezione di stress di questo tipo di comportamento, il comportamento "stressa" meno di quanto accade. Sempre considerando la scala "Pieno di attività" (2.Full of activity) , il valore di *ratio* del Sud Africa (*ratio* = 0,90) pur non mostrando una perfetta corrispondenza uno a uno, è più prossimo all'unità quindi frequenza e stress all'incirca corrispondono.

Al contrario, come si nota in figura 7.5, la scala che genera minore percezione di stress per tutti i Paesi considerati è la scala dei comportamenti perfezionistici (5. Failure Syndrome/ Excessively Perfectionist), anche in questo caso il *ratio* per tutti i Paesi è compreso tra 0,80 e 0,90 evidenziando come la percezione di stress sia minore rispetto all'occorrenza di quel comportamento, in questo caso l'Italia riporta un *ratio* di 0,78 configurandosi come il Paese dove questo comportamento, a parità di occorrenza, causa minori percezioni di stress negli insegnanti.

In tabella 7.14 vengono riportati i valori minimi e massimi del *ratio* per i Paesi considerati.

Tab.7.14

Ratio delle scale di stress percepito dai comportamenti difficili degli studenti				
	Hong Kong (N=190)	Stati Uniti (N=247)	Sud Africa (N=169)	Italia (N=341)
Ratio min.	2.Pieno di attività (ratio =0,83)	2.Pieno di attività (ratio= 0,80) e 3. Studente debole (ratio= 0,80)	4. Facilmente irritabile (ratio=0,84)	4. Facilmente irritabile (ratio = 0,65)
Ratio max	6.Aggressivo (ratio = 0,97)	6.Aggressivo (ratio =1,15)	1. Contro le regole (ratio = 0,99)	1. Contro le regole (ratio = 0,93)

Il *ratio* è costruito sulle valutazioni di frequenza e stress dei rispondenti al CSSQ. Tali valutazioni sono rilevate attraverso una scala Likert a 5 punti (0 = minima frequenza e minima valutazione di stress e 4 massima frequenza e massima valutazione di stress). In questo modo il *ratio* (stress/frequenza) varia tra zero e 4,00 . Visualizzando il *ratio* come un continuum, possiamo ipotizzare di trovare su un polo la segnalazione di minimo stress (stress = 0) e massima frequenza (frequenza = 4) ottenendo quindi un *ratio* con valori prossimi allo zero. Sull'altro polo invece troveremo la massima segnalazione di stress (stress = 4) e minima frequenza (frequenza = valori prossimi allo 0) ottenendo una misura di *ratio* teoricamente infinita.

In questo caso (tab. 7.14) Hong Kong segnala una maggiore frequenza e una minore percezione di stress per il comportamento “pieno di attività” (*ratio* = 0,83) e un minore frequenza e maggiore percezione di stress per i comportamenti aggressivi (*ratio*= 0,97).

Gli Stati Uniti segnalano che i comportamenti più frequenti ma meno stressanti sono il “Pieno di attività” (*ratio*= 0,80) e lo “Studente debole” (*ratio* = 0,80) mentre sul polo opposto il comportamento meno frequente ma più stressante è l'aggressivo (*ratio* =1,15).

Il Sud Africa segnala come più frequente ma meno stressante il “Facilmente irritabile” (*ratio* =0,84) e come meno frequente ma più stressante il “Contro le regole” (*ratio* = 0,99).

Infine l'Italia segnala sul polo della massima frequenza il comportamento “Facilmente irritabile” (*ratio* =0,65) e sul polo opposto il comportamento “Contro le regole” (*ratio* = 0,93).

In tabella 7.15 le informazioni circa le medie dei punteggi ottenuti per ogni scala di comportamento vengono sintetizzate per mostrare la classificazione dei comportamenti più stressanti in ogni Paese.

Tab. 7.15

Classifica dei comportamenti difficili più stressanti per gli insegnanti intervistati (parte 2b)

Hong Kong	M	Stati Uniti	M	Su Africa	M	Italia	M
2	2,464	2	2,328	2	2,850	2	2,508
6	2,396	1	2,289	6	2,403	1	2,076
4	2,229	3	1,903	3	2,353	6	1,813
1	2,182	4	1,778	1	2,338	3	1,651
3	1,952	6	1,624	4	1,858	4	1,362
5	1,385	5	1,176	5	1,841	5	1,102

Note: 1. Contro le regole, 2. Pieno di attività-Facilmente distraibile, 3. Bisogno di attenzione-Studente debole, 4. Facilmente irritabile, 5. Sindrome da fallimento-Perfezionista, 6. Aggressivo-Ostile

Riassumendo sembra che i comportamenti che disturbano maggiormente gli insegnanti intervistati siano il “Pieno di attività” (2), “l'Aggressivo” (6) e il “Contro le regole” (1) (tab.

7.15). Prendendo in esame i primi due comportamenti segnalati come i più stressanti in figura 7.6 vengono mostrati le diverse configurazioni per Paese.

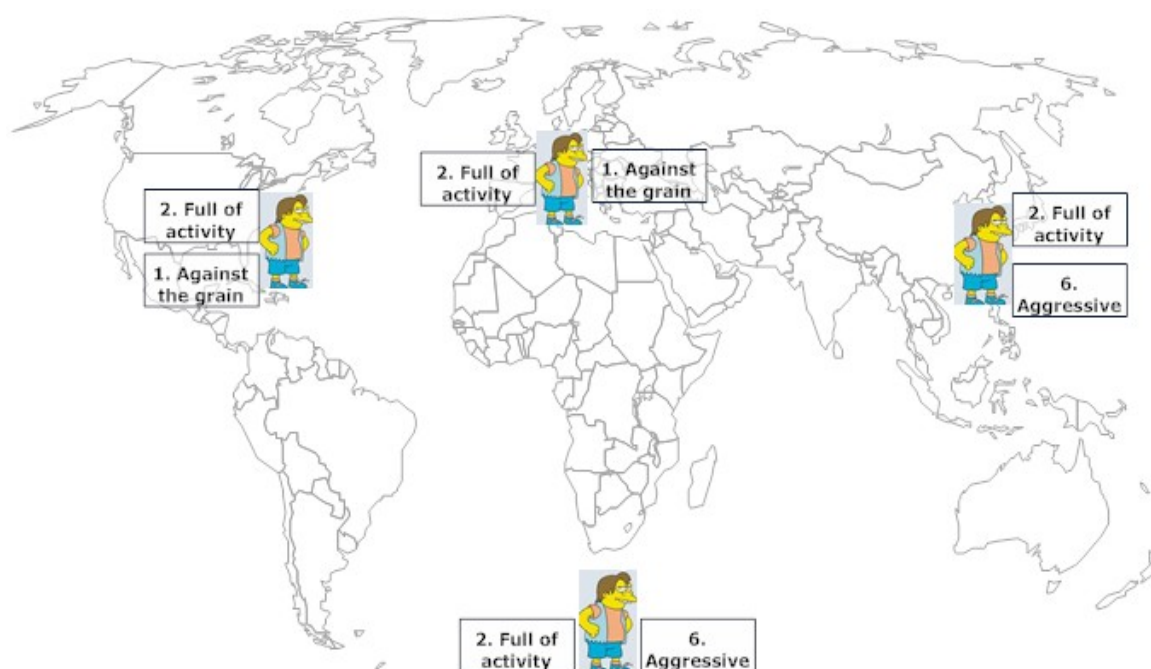


Figura 7.6 Confronto tra i comportamenti segnalati come i più stressanti dagli insegnanti del campione internazionale

La figura 7.6 mostra i primi due comportamenti considerati più stressanti dagli insegnanti di ogni Nazione considerata (cioè quelli che riportano valori medi più alti nelle scale di stress derivante dai comportamenti difficili degli studenti). L'Italia mette ai primi posti il “Pieno di attività” e il “Contro le regole” però mentre il primo comportamento presenta un *ratio* di 0,93 il secondo mostra un rapporto o *ratio* di 0,79 (vedere tab. 7.14). Questo dato rivela che a parità di stress il primo comportamento è più frequente rispetto al secondo. Così anche i docenti statunitensi che, analogamente all'Italia, segnalano ai primi posti il “Pieno di attività” (*ratio* = 0,80) e il “Contro le regole” (*ratio*=1,02) percepiscono una maggiore fonte di stress nella gestione del “Contro le regole” (pur essendo meno frequente) rispetto al “Pieno di attività” che pur genera valori medi più alti di stress ma è meno frequente.

Infine Hong Kong e Sud Africa che ottengono medie più alte per i comportamenti “Pieno di attività” e “Aggressivo” mostrano dei valori di *ratio* assai diversi. Il *ratio* di Hong Kong per la scala “Pieno di attività” è 0,83 e per la scala “Aggressivo” è 0,97 mentre il *ratio* dei docenti sudafricani è per la scala “Pieno di attività” pari a 0,90 e per la scala “Aggressivo” pari a 0,97. In questo caso è possibile dedurre che il comportamento aggressivo presenta una certa corrispondenza tra quanto accade e quanto “stressa”, il valore è prossimo all'unità

mentre il comportamento “Pieno di attività” è più frequente ma meno stressante per i docenti di Hong Kong.

In conclusione il comportamento considerato più stressante per tutti i Paesi considerati è il “Pieno di attività – Facilmente distraibile”, ma all’interno del campione sovranazionale sono osservabili interessanti differenze circa la percezione di stress in relazione a quella di frequenza di un dato comportamento.

7.2.3. LE MISURE GENERALI DI STRESS NELLA PROFESSIONE, SODDISFAZIONE LAVORATIVA SOFFERENZA PSICOLOGICA: LA PROSPETTIVA CROSS-NAZIONALE

Proseguendo nell’intento di fornire un quadro generale dei dati sovranazionali, in tabella 7.16 sono riportate le analisi descrittive ottenute grazie alla rilevazione del *General Health Questionnaire*.

In questo caso, l’equivalenza funzionale (e cioè l’assunzione teorica che esista una equivalenza tra gli stimoli offerti ai rispondenti nei diversi contesti) è postulata come assunto. I diversi gruppi di ricerca nazionali infatti hanno utilizzato versioni del GHQ già validate nei rispettivi contesti nazionali, ciò permette di utilizzare una misura che è possibile considerare equivalente in ogni contesto culturale.

Consapevoli della discussione ancora aperta sulla dimensionalità del GHQ (di cui si è accennato nel capitolo che descrive gli strumenti, cap. 5), verranno confrontati i punteggi cumulati (TOT_GHQ), e non gli indicatori costruiti sulla base delle diverse dimensioni.

Come già detto, per la valutazione dei punteggi del GHQ esistono essenzialmente tre approcci: 1) per punteggi Likert, 2) per metodo GHQ e 3) per metodo C-GHQ 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).

Saranno inoltre utilizzate la misura generale di stress (TOT STRESS) e la misura generale di soddisfazione lavorativa (TOT SODD), ottenute cumulando i punteggi degli insegnanti nelle batterie di stress (parte 2b e 2c del CSSQ) e nelle batterie di soddisfazione (parte 4 del CSSQ).

In tabella 7.16 sono riportate le medie delle misure totali ottenute, per quanto riguarda la misura generale di stress, i risultati mostrano che il Paese in cui viene rilevato il punteggio più alto di stress complessivo è il Sud Africa ($m = 103,17$ e $ds = 29,64$), seguito da Hong Kong ($m = 99,46$ e $ds = 28,95$) e dagli Stati Uniti ($m = 91,68$ e $ds = 29,93$). Nel campione italiano si riscontra il punteggio minore, pari a $74,22$ ($ds = 24,85$).

Tab. 7 .16 Medie delle misure generali di stress soddisfazione e sofferenza psicologica.

	Hong Kong (N=190)		Italia (N=341)		Stati Uniti (N=247)		Sud Africa (N=169)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
tot_stress	99,46	28,95	74,22	24,85	91,68	29,93	103,17	29,64
tot_sodd	91,41	15,03	97,75	17,28	112,08	15,66	104,57	22,80
tot_ghq	16,48	7,28	13,77	7,33	12,57	5,28	11,39	6,43

Passando alla misura di soddisfazione, i punteggi più alti si trovano negli Stati Uniti ($m=112,08$ e $ds=15,66$) e in Sud Africa ($m=104,57$ e $ds=22,80$). Gli insegnanti che al contrario mostrano i livelli più bassi di soddisfazione sono quelli di Hong Kong ($m=91,41$ e $ds=15,03$) e Italia ($m=97,75$ e $ds=17,28$).

Infine, il Paese con il valore più alto di *sofferenza psicologica* (GHQ) è Hong Kong che con una media di 16,48 ($ds=7,28$) si distacca dall'Italia ($m=13,77$ e $ds=7,33$) e dagli Stati Uniti ($m=12,57$ e $ds=5,28$). Il Sud Africa segue per ultimo con una media di 11,39 ($ds=6,43$).

Il quadro che ne emerge mostra come i docenti di Hong Kong siano maggiormente sottoposti a pressioni, o percepiscano le pressioni in misura maggiore, nella loro attività professionale. Hong Kong infatti riporta alti livelli di stress occupazionale e bassi punteggi di soddisfazione lavorativa. Il campione della ricerca italiana delinea insegnanti che, confrontati ai colleghi di altri contesti, ottengono una media più bassa nei punteggi di stress. Nonostante ciò, le rilevazioni del *General Health Questionnaire* mostrano un più alto rischio di *sofferenza psicologica*.

La figura 7.7 mostra i tre grafici delle medie per le variabili “misura generale di stress” (tot_stress), “misura generale di soddisfazione” (tot_sodd) e “misura generale di *sofferenza psicologica*” (tot_ghq), rappresentate attraverso i loro valori reali. Il quarto grafico rappresenta le distanze tra le linee ottenute attraverso la parametrizzazione su base 100, in base alle medie delle rispettive distribuzioni. In questo modo il grafico mostra un valore medio di distribuzione pari a 100, sopra il quale appaiono i punteggi che, rispettando le distanze relative, si scostano dall'andamento della media. Vediamo in questo caso che Hong Kong si scosta dall'andamento medio per i valori di GHQ mentre l'Italia è sotto la media per quanto riguarda i valori generali di stress.

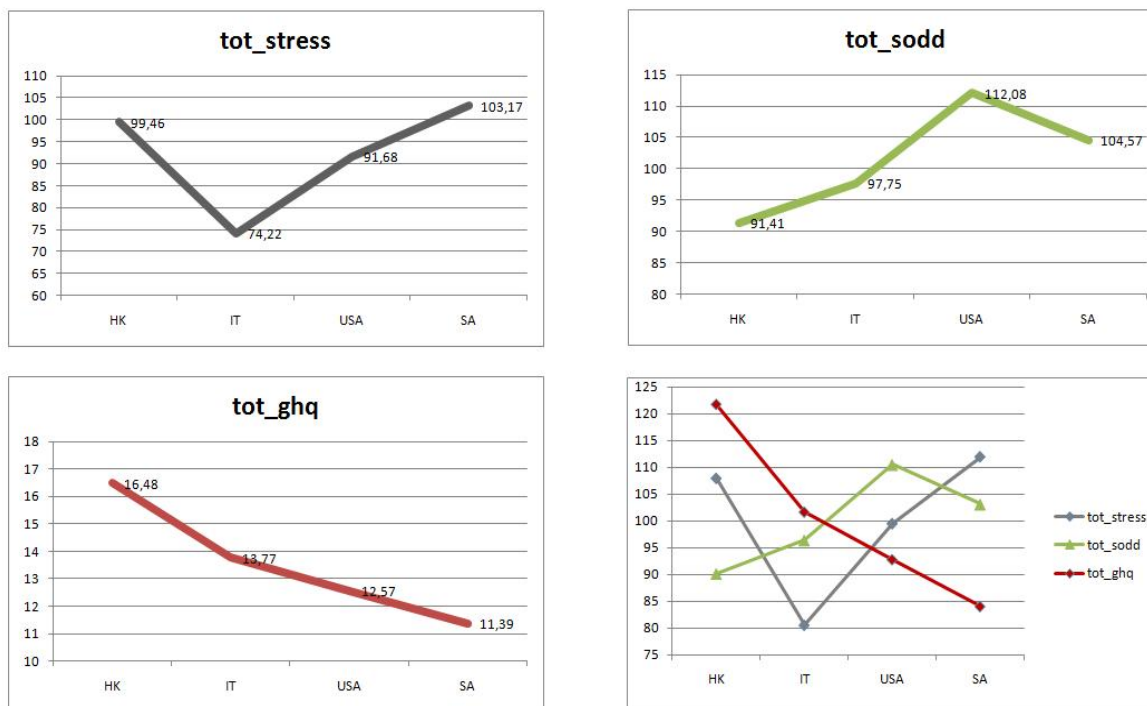


Fig.7.7. Medie punteggi ottenuti per le misure di esaurimento psicofisico (GHQ), stress percepito (parte 2b e parte 2c) e soddisfazione lavorativa (CASE-IMS).

Per l'identificazione della soglia che determina l'appartenenza del rispondente ad una categoria a rischio di *sofferenza psicologica*, Golberg & Williams (1988) suggeriscono che nel caso lo strumento sia utilizzato 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 un punteggio cumulato superiore a 32/36.

Di conseguenza i questionari con valore di GHQ superiore alla soglia 8/9 sono stati rapportati alla numerosità dei diversi dataset (vedere tabella 7.17), i risultati mostrano come Hong Kong sia il Paese maggiormente a rischio con una presenza di casi che ottengono punteggi superiori a 32 pari al 3,68%, segue l'Italia con 2,06% di casi e infine Sud Africa (0,59%) e Stati Uniti (0,40%).

Tab. 7.17
Percentuale di "casi" GHQ sul totale

HongKong	3,68%
Italia	2,06%
Stati Uniti	0,40%
Sud Africa	0,59%

Trasformando i valori percentuali in termini di incidenza dei “casi” identificati con il GHQ, troviamo un’incidenza pari a 37 casi ogni 1000 docenti per Hong Kong, 20 ogni 1000 docenti in Italia e rispettivamente 4 e 6 su 1000 insegnanti per Stati Uniti e Sud Africa.

Per dare una base più solida alle considerazioni fin qui fatte è necessario però poter affermare che le differenze delle medie delle diverse rilevazioni siano statisticamente significative. Per questo motivo è stata condotta un’Analisi della Varianza tra i diversi gruppi cross-nazionali. Ricordiamo che nell’Analisi della Varianza (ANOVA) si considerano le medie di una variabile dipendente, negli strati indotti dalle modalità di una seconda variabile, detta esplicativa (o fattore). L’intento è quello di verificare l’ipotesi nulla che tutte le medie siano uguali tra di loro contro l’ipotesi alternativa che almeno una coppia di medie presenti una differenza statisticamente significativa. Data l’esistenza di confronti multipli (Hong Kong, Italia, Stati Uniti e Sud Africa) è necessario effettuare i confronti *post-hoc* per verificare l’esistenza di pattern non identificati a priori. La questione dei confronti multipli a posteriori tra le medie di gruppi rimane una questione ancora oggi dibattuta (Benjamini & Braun, 2002). Il problema in questi casi, consiste nella difficoltà dell’interpretazione di risultati provenienti da inferenze multiple e simultanee effettuate su una singola base dati (come nel caso considerato). Tra le diverse soluzioni proposte dalla letteratura per confrontare i punteggi tra soggetti di gruppi diversi 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 questo test si configura come maggiormente conservativo (Darlington, 2005) riducendo così il rischio di amplificare gli errori provenienti dai confronti. I risultati dei confronti multipli sono riportati in tabella 7.18.

Tab.7.18 Confronti punteggi internazionali misure di stress, sofferenza psicologica e soddisfazione lavorativa - ANOVA e confronti post-hoc

	HK	IT	USA	SA	F	Confronti post hoc significativi
tot_stress	99,46	74,22	91,68	103,17	26,138***	HK-IT, IT-USA, USA-SA, SA-IT.
tot_sodd	91,41	97,75	112,08	104,57	41,443***	HK-ITA, HK-USA, HK-SA, IT-USA, IT-SU, USA-SA.
tot_ghq	16,48	13,77	12,57	11,39	31,362***	HK-IT, HK-USA, HK-SA, IT-SA, USA-SA

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

La tabella 7.18 mostra la rappresentazione sintetica di quali gruppi effettivamente differiscono tra loro.

Sulla base della significatività dei valori di F, si nota come tutte le dimensioni riportino differenze significative tra i gruppi. Ovviamente non tutti i gruppi differiscono tra loro all'interno della singola dimensione considerata: i risultati del test HSD di Tukey permettono di riflettere sulle discontinuità presenti nelle diverse situazioni nazionali. I risultati dell' HSD sono riportati in tabella 7.19.

Tab.7.19 Confronti tra medie per le misure di stress, test di Tukey			
Tot_stress. HSD di Tukey ^{a,b}			
Sottoinsieme per alfa = 0.05			
Country	1	2	3
Italy	74,22		
USA		91,68	
Hong Kong		99,46	99,46
South Africa			103,17
Sig.	1	0,06	0,64

Dal confronto effettuato con il test di Tukey (tab. 7.19) si evidenzia come i punteggi italiani differiscano da tutti gli altri, confermandosi i più bassi ($m = 74,22$) di tutto il dataset in considerazione. Le medie degli insegnanti di Hong Kong ($m = 99,46$) non differiscono significativamente né dal campione statunitense ($m = 91,68$) né dal Sud Africa ($m = 103,17$). Sud Africa e Stati Uniti differiscono invece significativamente, la loro differenza tra le medie è -11,49 e si conferma la situazione lavorativa in cui emerge un maggiore livello di stress.

Il confronto per la misura cumulata di soddisfazione è presentato in tabella 7.20.

Tab.7.20 Confronti tra medie per le misure di soddisfazione lavorativa, test di Tukey				
tot_sodd. HSD di Tukey ^{a,b}				
Sottoinsieme per alfa = 0.05				
Country	1	2	3	4
Hong Kong	91,41			
Italy		97,75		
South Africa			104,57	
USA				112,08
Sig.	1	1	1	1

La misura di soddisfazione evidenzia che tutti i contesti cross-nazionali in esame differiscono tra loro. Gli insegnanti più insoddisfatti sono ad Hong Kong ($m=91,41$), mentre i docenti che segnalano livelli più alti di soddisfazione si trovano negli Stati Uniti (North Carolina) ($m=112,08$).

I punteggi ottenuti dagli insegnanti italiani ($m=97,75$) si collocano al di sotto dell'intervallo di confidenza ($\min=100,61$ e $\max=103,23$) della media ($M=101,92$) dell'intero dataset.

Infine il confronto tra i punteggi del *General Health Questionnaire* sono indicati in tabella 7.21.

Tab.7.21 Confronti tra medie per le misure di soddisfazione lavorativa, test di Tukey

tot_ghq. HSD di Tukey ^{a,b}			
Sottoinsieme per alfa = 0.05			
Country	1	2	3
South Africa	11,39		
USA	12,57	12,57	
Italy		13,77	
Hong Kong			16,48
Sig.	0,282	0,27	1

Per quanto riguarda la misura di *sofferenza psicologica*, Sud Africa ($m=11,39$) e Stati Uniti ($m=12,57$) mostrano medie che non differiscono tra loro, lo stesso risultato si ottiene anche nei confronti di Stati Uniti e Italia (rispettivamente $m=12,57$ e $m=13,77$). Il gruppo che ottiene il risultato statisticamente più elevato è Hong Kong ($m=16,48$), il dato conferma che il tasso di incidenza di *sofferenza psicologica* per questo Paese è il più elevato di tutto il dataset.

Il campione internazionale in questo caso è stato utile per offrire un termine di confronto rispetto alle valutazioni dei comportamenti difficili, al livello generale di *sofferenza psicologica* e di soddisfazione lavorativa dell'insegnante. Ci concentreremo più avanti nell'approfondire le analisi sui dati italiani per meglio comprendere le percezioni degli insegnanti del nostro Paese rispetto a questi temi.

7.2.4 CONCLUSIONI SULLO STUDIO COMPARATIVO

L'analisi del data set internazionale ha permesso di descrivere i diversi assetti educativi in termini di valori medi per le scale di comportamento difficile indagate dal *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ) e per le misure generali di stress lavorativo nella professione insegnante (ottenute tramite il computo della parte 2b e 2c del CSSQ).

Inoltre l'analisi operata sulla misura generale di *sofferenza psicologica* (ottenuta cumulando i punteggi ottenuti nelle rilevazioni del *General Health Questionnaire*) e sulla misura generale di soddisfazione lavorativa (ottenuta cumulando i punteggi dei rispondenti rilevati attraverso le scale del *Comprehensive Assessment of School Environment and Information of Management System*, CASE-IMS) ha offerto una panoramica più approfondita della "situazione psicologica" dei rispondenti per i diversi Paesi presi in esame. Si è adottato in questa sede un approccio definito da Lynn (2003) come *Consistent Quality Approach* rivolto alla volontà di eliminare il maggior numero possibile di inconsistenze tra le diverse Nazioni.

La strategia d'approccio ai dati prevede di costituire un frame all'interno del quale l'effettiva confrontabilità delle misurazioni possa essere garantita. Nel presente lavoro il frame è costituito selezionando esclusivamente scuole pubbliche di primo grado o primarie non specificatamente dedicate a studenti con bisogni speciali.

Il campione internazionale (N= 3527) costituito dalle sei Nazioni partecipanti (Italia, Stati Uniti, Olanda, Russia, Hong Kong, Sud Africa e Suriname) è stato ridotto a quattro Nazioni escludendo dalle analisi Olanda, Russia e Suriname che mostravano inconsistenze rispetto al criterio di selezione adottato.

Per quanto riguarda la percezione di stress derivante dai comportamenti difficili degli studenti indagati dal CSSQ, le analisi condotte hanno evidenziato che i comportamenti che generano una maggiore percezione di stress negli insegnanti di tutti i Paesi considerati sono quelli che rientrano nella scala "Pieno di attività".

Al contrario, i comportamenti che rientrano nella scala "Sindrome da fallimento/Perfezionista" sono quelli valutati come meno stressanti in tutti i Paesi. In generale sembra che gli studenti che disturbano maggiormente gli insegnanti intervistati siano quelli che mostrano comportamenti che rientrano nelle categorie "Pieno di attività", "Aggressivo" e "Contro le regole". Infine anche per quanto riguarda l'Italia, il comportamento percepito come il più stressante è il "Pieno di attività" seguito dal "Contro le regole" mentre i comportamenti che generano minore percezione di stress sono quelli messi in atto dallo "Studente debole", "Facilmente irritabile" e "Perfezionista".

Dal momento che eravamo interessati a conoscere le opinioni sulla percezione di stress dovuta ad un determinato comportamento messo in atto dallo studente, è stato utile

includere le informazioni circa la frequenza con cui quel comportamento compare, dato che probabilmente in una certa misura l'occorrenza di un certo comportamento può influenzare la percezione di stress dell'insegnante.

La misura di *ratio* (ottenuta dividendo la frequenza del comportamento difficili per la sua capacità di generare stress) ha permesso di scoprire come nei sistemi educativi di Hong Kong, Stati Uniti e Italia gli insegnanti a parità di stress percepito dal comportamento "Pieno di attività" segnalano una maggiore frequenza di questo tipo di comportamenti rispetto agli altri. In questi casi il comportamento accade più di quanto effettivamente l'insegnante ne risulti stressato.

Al contrario la scala che genera minore percezione di stress per tutti i Paesi considerati è la scala che si riferisce ai comportamenti perfezionistici e i *ratio* permettono di verificare come questi comportamenti, a parità di occorrenza, causino minori percezioni di stress negli insegnanti.

Proseguendo nell'intento di fornire un quadro generale dei dati sovranazionali, sono state descritte le rilevazioni ottenute grazie al *General Health Questionnaire* (GHQ) e le misure di soddisfazione lavorativa e stress nella professione insegnante.

Nel caso del GHQ l'equivalenza funzionale è stata postulata come assunto, visto che i diversi gruppi di ricerca nazionali hanno utilizzato versioni del GHQ già validate nei rispettivi contesti nazionali. Inoltre per dare una base più solida alle considerazioni fatte è necessario affermare che le differenze delle medie delle diverse rilevazioni siano statisticamente significative. Per questo motivo è stata condotta un'Analisi della Varianza (ANOVA) tra i diversi gruppi cross-nazionali.

Il quadro che ne emerge mostra come i docenti di Hong Kong siano maggiormente sottoposti a pressioni, o percepiscano le pressioni in misura maggiore. Hong Kong infatti riporta alti livelli di stress occupazionale e bassi punteggi di soddisfazione lavorativa.

Il campione della ricerca italiana delinea insegnanti che, confrontati ai colleghi di altri contesti, ottengono una media più bassa nei punteggi di stress. Nonostante ciò, le rilevazioni del *General Health Questionnaire* mostrano un alto rischio di *sofferenza psicologica*.

La misura di *sofferenza psicologica* mostra che il gruppo che ottiene il risultato statisticamente più elevato è Hong Kong, il tasso di incidenza di *sofferenza psicologica* per questo Paese è il più elevato di tutto il dataset. Per quanto riguarda la misura generale di stress nella professione il confronto effettuato con il test di Tukey evidenzia come i punteggi italiani differiscano da tutti gli altri, confermandosi i più bassi di tutto il dataset.

Sud Africa e Stati Uniti differiscono invece significativamente, la loro differenza tra le medie è -11,49 e il Sud Africa si conferma il contesto lavorativo in cui emerge un maggiore

livello di stress. La misura di soddisfazione evidenzia che gli insegnanti più insoddisfatti sono ad Honk Kong mentre i docenti che segnalano livelli più alti di soddisfazione si trovano negli Stati Uniti (North Carolina).

In conclusione i dati mostrano un assetto occupazionale altamente diversificato tra i Paesi in analisi. Sono necessarie ulteriori indagini per verificare in che misura i livelli di stress segnalato hanno un impatto sull'attività dell'insegnante e quali strategie di coping il docente mette in atto per gestire le diverse fonti di stress psicologico.

7.2.5. RISULTATI ALL'INTERNO DEL CAMPIONE ITALIANO

Il campione italiano è stato descritto e analizzato nella sezione dedicata alla descrizione dei campioni sovranazionali (cap 4). Per comodità, ricordiamo che il campione originario era composto da un totale di 518 questionari raccolti in 28 scuole primarie e secondarie inferiori delle province di Milano, Varese, Pavia, Monza e Brianza. Dopo le procedure di *data cleaning* iniziale (eliminazione degli *out of range*, verifiche nel trattamento dei *missing*, eliminazione di casi anomali ecc.) che riducono la numerosità a 512 protocolli, si è deciso di eliminare i protocolli provenienti dalle scuole private (10% circa di questionari raccolti in scuole della provincia di Pavia) che presentavano alta omogeneità interna e si configuravano come un sottocampione. Il campione italiano risulta quindi essere composto da 459 protocolli.

Le analisi sui dati italiani hanno permesso di approfondire alcuni aspetti delle valutazioni ottenute nel tentativo di rispondere a due domande principali:

- 1) L'analisi fattoriale ha rivelato la presenza di sei fattori definiti dalle scale di comportamento difficile, è possibile identificare delle direttrici che riassumano le dimensioni sottostanti alle scale identificate?
- 2) I sottogruppi del campione si caratterizzano in termini di somiglianze e differenze significative per quanto riguarda i comportamenti difficili e le misure di stress?

La presente sezione offrirà i principali risultati quantitativi a proposito di 3 tipi di variabili:

- 1) le variabili che fanno riferimento alle scale di comportamento difficile identificate dalla struttura fattoriale del CSSQ, 2) le variabili che fanno riferimento alla misura generale di stress dell'insegnante (ottenute cumulando i punteggi relativi alla parte 2b e 2c del CSSQ) e 3) le variabili che fanno riferimento alla misura generale di *sofferenza psicologica* (ottenuta cumulando i punteggi del GHQ) e la misura generale di soddisfazione (ottenuta cumulando i punteggi di CASE-IMS), infine verrà analizzata anche la variabile che rileva il grado di vicinanza/prossimità percepita dall'insegnante nei confronti dello studente problematico. Si

rimanda al capitolo sugli strumenti di ricerca (cap.5) per una descrizione dettagliata delle misure utilizzate.

7.2.6 ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA DI SECONDO ORDINE

Per rispondere alla prima domanda è necessario operare una Analisi Fattoriale Esplorativa di secondo ordine. Questo tipo di analisi è stata condotta utilizzando il metodo delle componenti principali.

L'analisi fattoriale di secondo ordine è una tecnica ampiamente utilizzata quando si vuole esplorare l'ipotesi che una o più variabili latenti, identificate attraverso analisi fattoriali esplorative e confermate, siano ulteriormente riconducibili a macro-dimensioni latenti che soggiacciono alle prime (Widaman, 1993).

I risultati dell'Analisi Fattoriale Esplorativa di secondo ordine effettuata sulle sei scale di rilevazione della percezione di stress in relazione a determinati comportamenti manifestati dallo studente sono descritti in tabella 7.22.

La misura di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .760$) e il test di sfericità di Bartlett ($\chi^2 = 722,181$; $df = 15$; $p < .000$) suggeriscono il rispetto degli assunti per l'analisi fattoriale, il campione quindi viene considerato eterogeneo e di buona numerosità.

L'identificazione delle dimensioni effettuata attraverso l'applicazione del metodo K1 (Kaiser, 1960) permette di individuare un numero totale di 2 fattori che presentano autovalori maggiori di 1. L'adozione di questa soluzione spiega il 65% circa della varianza totale (vedere tab.7.22).

Tab.7.22

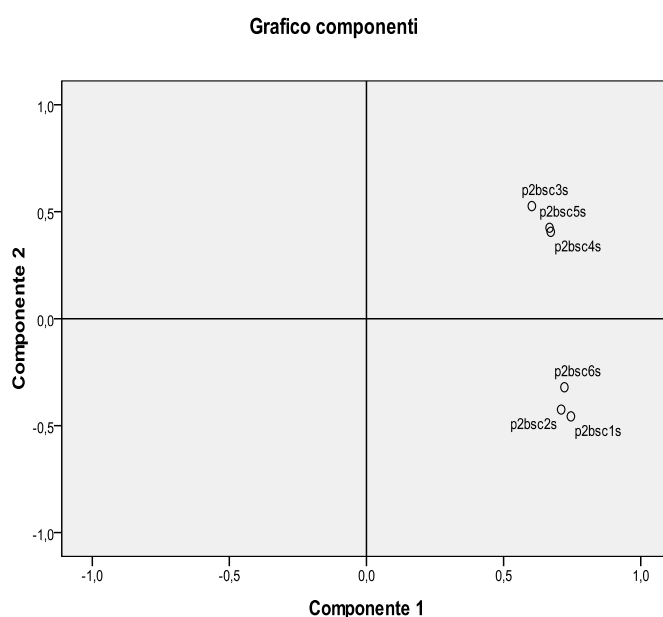
Analisi fattoriale esplorativa di secondo ordine									
Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	2,840	47,333	47,333	2,840	47,333	47,333	2,840	47,333	47,333
2	1,114	18,569	65,902	1,114	18,569	65,902	1,114	18,569	65,902
3	,647	10,782	76,684						
4	,587	9,791	86,475						
5	,453	7,550	94,025						
6	,359	5,975	100,000						

Il grafico dei pesi fattoriali e la tabella dei valori di saturazione (tab. 7.23 e fig.7.8) delle dimensioni ci permettono di avere un'immagine immediata dei due fattori che organizzano le scale di comportamento difficile.

Tab.7.23 Valori di saturazione delle 6 scale c stress

	F1	F2
1.Contro le regole (s)	,860	
2.Pieno di attività/Facilmente distraibile (s)	,812	
6.Aggressivo/Ostile (s)	,751	
4.Bisogno di attenzione/Studente debole (s)		,794
5.Sindrome da fallimento/Perfezionista (s)		,762
3.Facilmente irritabile (s)		,750

Fig.7.8 Grafico dei pesi fattoriali



Sembrano esistere due dimensioni latenti in grado di organizzare le scale di comportamento difficile. La prima dimensione comprende le scale di comportamento : “Contro le regole” (F1), “Pieno di attività” (F2) e “Aggressivo” (F6) mentre la seconda dimensione comprende le scale “Studente debole” (F4) “Perfezionista” (F5) e “Facilmente irritabile” (F3). Nel dare un nome alle dimensioni sembra dunque plausibile riferirsi ai comportamenti esternalizzati (dimensione 1) e comportamenti internalizzati (dimensione 2).

I comportamenti esternalizzati fanno riferimento a quei comportamenti problematici messi in atto dagli studenti e definiti da Harvey (1997) come: “(...)Misbehaviors defined as aggressive, hostile, or noncompliant acts. Examples include hitting, pushing, grabbing a toy, or include ignoring teacher requests. Simply being off task was not coded as misbehavior unless it was also intrusive or was in defiance of a direct teacher command.” (p.5). Viceversa, gli studenti che manifestano problemi comportamentali internalizzati sono “Children who tend to be isolated and withdrawn. They do not interact with others” (Gill, 1991 p.12).

Inoltre se calcoliamo la correlazione di Pearson tra le scale (tab.7.24) ci aspettiamo di trovare correlazioni tra tutte le scale in analisi (che ovviamente condividono qualcosa in termini di stress) e correlazioni più alte tra le scale di comportamento internalizzato ed esternalizzato. In tabella 7.24 sono riportate le correlazioni tra le scale di comportamento difficile.

Tab. 7.24 Correlazioni tra le scale di stress dei comportamenti difficili

Scale	F1	F2	F3	F4	F5	F6
(N=459)						
F1 Contro le regole (s)	1					
F2 Pieno di attività/Facilmente distraibile (s)	,606**	1				
F3 Bisogno di attenzione/Studente debole (s)			1			
F4 Facilmente irritabile (s)			,422**	1		
F5 Sindrome di fallimento/Eccessivamente perfezionista (s)			,436**	,453**	1	
F6 Aggressivo/Ostile (s)	,539**	,458**				1

Note. ** $p < .01$, test bilaterale. Le correlazioni non significative e quelle inferiori a .4 sono state omesse.

Anche in questo caso sembra confermata l'ipotesi che esistano due fattori latenti (comportamenti internalizzati e comportamenti esternalizzati) in grado di organizzare le scale di stress percepito in relazione ai comportamenti difficili degli studenti.

I macro fattori latenti individuati saranno oggetto di analisi correlazionali al fine di verificare le associazioni tra la misura generale di stress (ottenuta cumulando i punteggi dell'adattamento dell'TTS) la misura generale di *sofferenza psicologica* (ottenuta cumulando i punteggi del GHQ) e la misura generale di soddisfazione lavorativa (ottenuta cumulando i punteggi del CASE-IMS). In tabella 7.25 sono riportati i valori dell'analisi correlazionale sul campione italiano (N=459).

Tab.7.25 Correlazione di Pearson tra comportamenti internalizzati ed esternalizzati, misure di stress, sofferenza psicologica e soddisfazione lavorativa

	Comportamenti Esternalizzati (i)	Comportamenti internalizzati (i)	Comportamenti Esternalizzati (s)	Comportamenti internalizzati (s)	Tot_GHQ	Tot_Stress	Tot_sod d
Comportamenti Esternalizzati (i)	1						
Comportamenti internalizzati (i)	,266**	1					
Comportamenti Esternalizzati (s)	,824**	,191**	1				
Comportamenti internalizzati (s)	,267**	,679**	,437**	1			
Tot_GHQ	,155**	,068	,228**	,168**	1		
Tot_stress	,412**	,201**	,507**	,317**	,169**	1	
Tot_sodd	-,119*	-,039	-,132**	-,061	-,205**	-,156**	1

Test bilaterale. * la correlazione è significativa al livello 0,01; **la correlazione è significativa al livello 0,05

In tabella 7.25 sono riportate le correlazioni tra la frequenza e lo stress dei comportamenti internalizzati ed esternalizzati (per frequenza e stress) e le misure generali di *sofferenza psicologica* (Tot_GHQ), soddisfazione lavorativa (Tot_sodd) e stress (Tot_stress).

Per quanto riguarda i comportamenti, come era lecito aspettarsi, esistono delle correlazioni significative tra frequenza e stress dei comportamenti difficili internalizzati ed esternalizzati che ovviamente rivelano un certo grado di associazione tra la frequenza di accadimento e lo stress generato da un dato comportamento. In particolare le correlazioni sono più alte tra la frequenza e lo stress percepito dei comportamenti esternalizzati ($r = 0,824$ $p < 0,01$) e tra la frequenza e lo stress percepito dei comportamenti internalizzati ($r = ,679$ $p < 0,01$).

Per quanto riguarda la misura generale di *sofferenza psicologica*, possiamo notare che questa misura correla con tutti i comportamenti tranne che con la frequenza dei comportamenti internalizzati ($r = 0,68$ non significativo), in altre parole possiamo dedurre che la frequenza di accadimento di un comportamento internalizzato non impatta sulla misura di *sofferenza psicologica*.

Al contrario troviamo alta correlazione tra *sofferenza psicologica* e stress derivante dai comportamenti esternalizzati ($r = 0,228$ $p < 0,01$). Per quanto riguarda gli studi correlazionali tra GHQ e stress sappiamo infatti che vengono considerate alte le correlazioni a partire da 0,15 ($p < 0,01$) (Punch and Tuettemann, 1990).

La misura generale di stress rivela alte correlazioni con lo stress derivante dai comportamenti esternalizzati ($r = 0,507$ $p < 0,01$).

Per quanto riguarda la misura generale di soddisfazione, come era auspicabile, otteniamo correlazioni significative negative con tutte le misure di stress e *sofferenza psicologica*, in particolare GHQ e soddisfazione lavorativa correlano negativamente ($r = -0,205$ $p < 0,01$).

In conclusione, l'analisi fattoriale di secondo ordine ha rivelato la presenza di due macro-dimensioni che soggiacciono alle scale dei comportamenti difficili degli studenti. Le macro-dimensioni sono state etichettate come *comportamenti internalizzati* (e comprendono le scale “Studente debole”_(F4), “Perfezionista”_(F5) “Facilmente irritabile”_(F3)) e *comportamenti esternalizzati* (che comprendono le scale “Contro le regole”_(F1), “Pieno di attività”_(F2) e “Aggressivo”_(F6)).

Al fine di osservare come le macro-dimensioni individuate si “comportano” rispetto alle scale di stress, soddisfazione lavorativa e *sofferenza psicologica* è stata condotta un'analisi correlazionale bivariata. L'analisi correlazionale ha rivelato correlazioni significative per quasi tutte le scale in analisi e correlazioni importanti per quanto riguarda stress e comportamenti esternalizzati, stress e *sofferenza psicologica* e stress e soddisfazione lavorativa. In ultima analisi è possibile affermare che i docenti italiani percepiscono uno stress più alto quando hanno a che fare con comportamenti esternalizzati, esiste una buona correlazione tra *sofferenza psicologica* (rilevata attraverso il GHQ), lo stress derivante dai comportamenti difficili e la misura generale di stress nella professione docente. I risultati confermano ulteriormente la bontà del CSSQ (in termini di validità dello strumento) e forniscono utili spunti di riflessione per i policy maker coinvolti nei processi educativi istituzionali. Nella prossima sezione approfondiremo la conoscenza circa i “profili” dell'insegnante italiano “stressato”.

7.2.7 CONFRONTI TRA GRUPPI DI INSEGNANTI ITALIANI

Procediamo ora nel tentativo di rispondere alla seconda domanda posta in fase introduttiva: i sottogruppi del campione si caratterizzano in termini di somiglianze e differenze significative per quanto riguarda i comportamenti difficili e le misure di stress?

Per rispondere a questa domanda verranno condotte alcune Analisi della Varianza (ANOVA) al fine di mettere a fuoco le somiglianze e le differenze nella percezione di stress e frequenza di un dato comportamento. In particolare è stato operato un confronto sulla base di tre gruppi di variabili: 1) variabili legate all'insegnante (genere dell'insegnante, se è un insegnante di sostegno o curriculare, la cultura religiosa dell'insegnante), 2) variabili legate alla dimensione dello studente (genere dello studente, se ha ricevuto una diagnosi psichiatrica/psicologica, se è ripetente o meno, se proviene da una famiglia monoparentale e se proviene da una famiglia italiana o straniera) e infine 3) variabili legate alla dimensione scolastica (scuola primaria e secondaria scuole urbane e sub urbane).

Escludendo i confronti che riguardano la scuola primaria e secondaria, si è scelto di confrontare le medie dei sottocampioni per le variabili prese in esame selezionando esclusivamente le scuole pubbliche e primarie (n= 306), in questo caso l'idea è che le scuole primarie e secondarie possano rivelare una diversa percezione di stress dei comportamenti difficili e che quindi abbia poco senso confrontare le medie dei gruppi identificati non tenendo conto di queste differenze.

Per quanto riguarda le *differenze di genere* nella percezione dei comportamenti difficili i risultati vengono mostrati in tabella 7.26, in questo caso è stato utilizzato il campione scuola primaria pubblica escludendo il gruppo di insegnanti di sostegno, che costituisce un sottocampione nel campione di insegnanti italiani.

Tab.7.26 ANOVA per la variabile genere dell'insegnante

Comportamento	Gruppo_femmina (n=230)		Gruppo_maschio (n=11)		m1-m2	t	Sig.
	mean1	SD	mean2	SD			
1.Contro le regole _(i)	2,072	1,0793	2,409	,7927	-0,34		
2.Pieno di attività _(i)	2,819	1,0479	3,364	,5741	-0,54	-1,710	,089
3.Studente debole _(i)	2,181	1,1282	1,886	1,3981	0,29		
4. Facilmente irritabile _(i)	1,786	,9703	1,636	,9584	0,15		
5.Perfezionista _(i)	1,380	,9989	,733	,7666	0,65	2,021	,044
6.Aggressivo _(i)	1,759	1,3121	2,212	1,4242	-0,45		
1.Contro le regole _(s)	2,071	1,1415	2,250	1,0062	-0,18		
2.Pieno di attività _(s)	2,501	1,0835	2,886	,6261	-0,39		
3.Studente debole _(s)	1,673	1,0622	1,150	,9369	0,52		
4. Facilmente irritabile _(s)	1,382	,9903	,940	,5337	0,44		
5.Perfezionista _(s)	1,111	,9594	,733	,8578	0,38		
6.Aggressivo _(s)	1,827	1,3141	1,939	1,3566	-0,11		
INTERNALIZZATI _(i)	5,3475	2,25503	3,8083	1,68523	1,54	2,131	,034
INTERNALIZZATI _(s)	4,1550	2,36852	2,8233	1,65930	1,33		
ESTERNALIZZATI _(i)	6,6504	2,80075	7,9848	2,28273	-1,33		
ESTERNALIZZATI _(s)	6,3925	2,89772	7,0758	2,43255	-0,68		
TOT_STRESS	74,6101	25,55781	76,1429	15,50729	-1,53		
TOT_SODD	96,5150	16,70975	107,6364	23,85906	-11,12	-2,098	,037
GHQ_TOT	14,1467	7,37278	14,2727	10,91871	-0,13		
DISTANZA SOCIALE	3,6431	3,44104	3,9314	3,54928	-0,29		

Note: sono stati omissi i valori di t-test non significativi

In tabella 7.26 vengono riportati i risultati dell'Analisi della Varianza (ANOVA) per i comportamenti difficili in termini di frequenza (i) e stress percepito (s). Vengono inoltre riportati i risultati dei confronti per le variabili latenti emerse dall'analisi fattoriale di secondo ordine (*comportamenti internalizzati e esternalizzati* per frequenza e stress percepito) e le misure generali di stress (parte 2B + parte 2C), di soddisfazione lavorativa (CASE-IMS) e di esaurimento psicofisico (GHQ). Come nel caso delle comparazioni tra Nazioni le misure generali di *sofferenza psicologica* (GHQ), stress percepito nell'attività professionale e soddisfazione lavorativa sono misure cumulate ottenute dalla somma degli item corrispondenti.

Infine vengono riportati i risultati del confronto tra medie anche per la variabile P2aq05. Come spiegato nella sezione relativa alla descrizione degli strumenti di ricerca (cap. 5), il CSSQ include 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 dello studente problematico che abbiamo chiamato “distanza sociale”.

Come si nota dalla tabella 7.26 gli uomini segnalano in misura significativamente maggiore la presenza del comportamento “Pieno di attività” ⁽ⁱ⁾ ($m_1 = 2,819$ e $ds = 1,04$) mentre le donne differiscono dagli uomini per una più alta segnalazione di comportamenti che afferiscono alla scala “Sindrome da fallimento/Perfezionista” ⁽ⁱ⁾ ($m_2 = 0,733$ e $ds = 0,76$) mentre non ci sono differenze significative nella percezione di stress per questi comportamenti. In generale la frequenza dei *comportamenti internalizzati* è mediamente più alta nelle donne ($m = 5,34$ e $ds = 2,25$) rispetto agli uomini ($m = 3,08$ e $ds = 1,68$) mentre la misura generale di soddisfazione lavorativa risulta significativamente più alta negli uomini ($m_2 = 107,14$ e $ds = 23,85$).

Per quanto riguarda la variabile “*tipo di impiego*” (P1q07b. Sei un insegnante di sostegno?) sono stati confrontati gli insegnanti di sostegno ($n = 62$) e gli insegnanti curricolari ($n = 341$) di scuola primaria. I risultati dell'ANOVA sono mostrati in tabella 7.27.

Tab.7.27 ANOVA per la variabile tipo di impiego

Comportamento	Gruppo 1_SOS (n=62)		Gruppo2_NON SOS (n=341)		m1-m2	t	Sig.
	mean1	SD	mean2	SD			
1.Contro le regole _(i)	1,835	1,1639	2,085	1,0732	-0,25	3,557	,000
2.Pieno di attività _(i)	2,582	1,0937	2,835	1,0404	-0,25		
3.Studente debole _(i)	2,728	,9887	2,167	1,1376	0,56		
4. Facilmente irritabile _(i)	2,223	,8889	1,778	,9640	0,45	3,296	,001
5.Perfezionista _(i)	1,494	1,0406	1,364	1,0035	0,13		
6.Aggressivo _(i)	1,839	1,2366	1,764	1,3196	0,08		
1.Contro le regole _(s)	1,706	1,1907	2,076	1,1378	-,371	-2,239	,026
2.Pieno di attività _(s)	2,049	1,0991	2,508	1,0686	-,459	-2,983	,003
3.Studente debole _(s)	1,819	1,0205	1,651	1,0563	,169		
4. Facilmente irritabile _(s)	1,453	1,0187	1,362	,9765	,091		
5.Perfezionista _(s)	1,161	1,0014	1,102	,9649	,059		
6.Aggressivo _(s)	1,661	1,3371	1,813	1,3168	-,152		
INTERNALIZZATI _(i)	6,3761	1,94965	5,2929	2,25698	1,08	3,415	,001
INTERNALIZZATI _(s)	4,3655	2,22811	4,1051	2,35697	0,26		
ESTERNALIZZATI _(i)	6,2554	2,86267	6,6844	2,80310	-0,43		
ESTERNALIZZATI _(s)	5,4528	3,04395	6,3919	2,88621	-0,94	-2,232	,026
TOT_STRESS	73,3784	23,38964	74,3905	25,25256	-1,0122		
TOT_SODD	101,9074	17,13351	96,9437	17,24919	4,9637		
GHQ_TOT	11,9500	5,84670	14,2227	7,57277	-2,2727		
DISTANZA SOCIALE	2,7632	3,26880	3,6620	3,46329	-0,8989		

Note: sono stati omessi i valori di t-test non significativi

La tabella 7.27 mostra che ci sono differenze significative tra gli insegnanti di sostegno e gli insegnanti curricolari per quanto riguarda la percezione di frequenza di accadimento dei comportamenti “Contro le regole”_(i) (m=1,835 e ds = 1,16) e “Facilmente irritabile”_(i) (m= 2,223 e ds = 0,888). Gli insegnanti curricolari segnalano questi comportamenti come più frequenti rispetto agli insegnanti di sostegno. Mentre per quanto riguarda lo stress percepito il “Contro le regole”_(s) (m2= 2,076 e ds = 1,13) e il “Pieno di attività”_(s) (m2 = 2,508 e ds =1,06) vengono percepiti come significativamente più stressanti dagli insegnanti curricolari rispetto agli insegnanti di sostegno.

Inoltre i comportamenti internalizzati_(i) (m1 = 6,37 e ds = 1,94) appaiono più frequenti tra gli insegnanti di sostegno mentre i comportamenti esternalizzati_(s) (m2 = 6,39 e ds = 2,88) sono significativamente più stressanti per gli insegnanti curricolari. Infine le misure generali di stress, soddisfazione lavorativa, *sofferenza psicologica* e distanza sociale dallo studente non producono differenze significative tra i gruppi.

Per quanto riguarda la variabile che rileva il *genere dello studente* anche in questo caso si è scelto di escludere dall'analisi il gruppo di insegnanti di sostegno, che data la diversa natura del rapporto con lo studente costituisce un sottocampione nel campione di insegnanti intervistati. I confronti tra medie dunque sono stati condotti sui soli insegnanti curricolari di scuola primaria. I risultati sono mostrati in tabella 7.28.

Tab.7.28. ANOVA per la variabile genere dello studente

Comportamento	Gruppo 1_femmina (n=38)		Gruppo2_maschio (n=205)		m1-m2	t	Sig.
	mean1	SD	mean2	SD			
1.Contro le regole _(i)	1,816	1,1152	2,130	1,0603	-0,31		
2.Pieno di attività _i	2,395	1,1864	2,913	,9939	-0,52	-2,858	,005
3.Studente debole _(i)	2,300	1,1569	2,150	1,1337	0,15		
4. Facilmente irritabile _(i)	1,968	1,0547	1,750	,9425	0,22		
5.Perfezionista _(i)	1,237	,9264	1,391	1,0187	-0,15		
6.Aggressivo _(i)	1,658	1,2651	1,792	1,3288	-0,13		
1.Contro le regole _(s)	1,967	1,1786	2,095	1,1342	-0,13		
2.Pieno di attività _(s)	2,079	1,0922	2,585	1,0491	-0,51	-2,710	,007
3.Studente debole _(s)	1,844	1,0584	1,623	1,0510	0,22		
4. Facilmente irritabile _(s)	1,539	,9819	1,334	,9734	0,21		
5.Perfezionista _(s)	1,193	1,1005	1,089	,9402	0,10		
6.Aggressivo _(s)	1,825	1,3146	1,820	1,3175	0,00		
INTERNALIZZATI _(i)	5,5057	2,29662	5,2703	2,24560	0,24		
INTERNALIZZATI _(s)	4,5768	2,53526	4,0337	2,31047	0,54		
ESTERNALIZZATI _(i)	5,8684	3,07548	6,8341	2,73805	-0,97	-1,958	,051
ESTERNALIZZATI _(s)	5,8706	2,98304	6,4926	2,87145	-0,62		
TOT_STRESS	75,5333	25,75981	74,3406	25,21426	1,19		
TOT_SODD	99,7647	14,75673	96,4944	17,68054	3,27		
GHQ_TOT	12,8333	7,02445	14,4975	7,66559	-1,66		
DISTANZA SOCIALE	4,2406	3,63379	3,5664	3,42790	0,67		

Note: sono stati omessi i valori di t-test non significativi

In questo caso i risultati mostrano che i valori associati agli studenti maschi risultano significativamente più alti sia in termini di frequenza che di stress per il comportamento “Pieno di attività” ($m_{2(i)} = 2,913$ e $ds = 0,99$ e $m_{2(s)} = 2,585$ e $ds = 1,04$) e che in generale i maschi mostrano una più alta frequenza di comportamenti esternalizzati ($m_2 = 6,83$ e $ds =$

2,73). Infine le misure generali di stress, soddisfazione lavorativa, *sofferenza psicologica* e distanza sociale dallo studente non producono differenze significative tra i gruppi.

Proseguendo con le analisi, la variabile *disturbo diagnosticato* (P2Q07. Lo studente ha mai ricevuto una diagnosi da uno psicologo o da uno psichiatra?) è stata utilizzata per verificare se esista una diversa percezione in termini di frequenza e stress dei comportamenti messi in atto da studenti che hanno ricevuto una diagnosi di disturbo comportamentale (per esempio iperattività, autismo, deficit dell'apprendimento ecc..) rispetto agli altri. I risultati sono mostrati in tabella 7.29.

Tab.7.29 ANOVA per la variabile diagnosi di disturbo comportamentale

Comportamento	mean1	Gruppo 1 (si) 65		Gruppo2 (no) 165		t	Sig.
		SD	mean2	SD	m1-m2		
1.Contro le regole _(i)	2,300	1,0673	2,009	1,0697	0,29		
2.Pieno di attività _(i)	2,965	,9570	2,772	1,0651	0,19		
3.Studente debole _(i)	2,321	1,1263	2,115	1,1243	0,21		
4. Facilmente irritabile _(i)	2,029	,8496	1,662	,9751	0,37	2,667	,008
5.Perfezionista _(i)	1,352	1,0842	1,386	,9909	-0,03		
6.Aggressivo _(i)	2,195	1,2976	1,608	1,3004	0,59	3,083	,002
1.Contro le regole _(s)	2,254	1,1491	2,036	1,1255	0,22		
2.Pieno di attività _(s)	2,563	1,0477	2,503	1,0537	0,06		
3.Studente debole _(s)	1,668	,9960	1,652	1,0499	0,02		
4. Facilmente irritabile _(s)	1,557	,9793	1,298	,9662	0,26		
5.Perfezionista _(s)	1,082	,9837	1,129	,9679	-0,05		
6.Aggressivo _(s)	2,224	1,2041	1,687	1,3259	0,54	2,820	,005
INTERNALIZZATI _(i)	5,6443	2,06081	5,1620	2,34818	0,48		
INTERNALIZZATI _(s)	4,3069	2,29275	4,0784	2,38273	0,23		
ESTERNALIZZATI _(i)	7,4603	2,76657	6,3889	2,78542	1,07	2,632	,009
ESTERNALIZZATI _(s)	7,0182	2,87165	6,2253	2,85964	0,79		
TOT_STRESS	76,0455	23,98445	74,1624	26,10455			
TOT_SODD	96,7544	18,46549	96,3194	16,74183			
GHQ_TOT	16,1719	8,27610	13,5000	7,07907		222	,016
DISTANZA SOCIALE	3,1371	3,23867	3,9019	3,54785	-0,76		

Note: sono stati omessi i valori di t-test non significativi

In questo caso il confronto tra le medie rivela che i gruppi *studente diagnosticato* (n= 65) e *studente non diagnosticato* (n = 165) differiscono significativamente per la frequenza dei comportamenti aggressivi (m1= 2,195 e ds= 1,29) e facilmente irritabile (m1= 2,029 e ds= 0,84) con una media più alta per i bambini segnalati come affetti da un disturbo del comportamento. Lo stress percepito è significativamente più alto esclusivamente per quanto riguarda l'aggressività (m1= 2,224 e ds = 1,20). Lo stress percepito dalle interazioni con bambini segnalati dunque risulta significativamente maggiore solo per il comportamento aggressivo. La misura di *sofferenza psicologica* è più elevata con bambini che hanno ricevuto una diagnosi psicologica o psichiatrica (m1= 16, 17 e ds= 0,16).

In generale i *comportamenti esternalizzati* sono più frequenti nei bambini segnalati (m1= 7,460 e ds = 2,76) ma non significativamente più stressanti.

Il confronto tra medie è stato ripetuto anche per la variabile *ripetente* (P2Q02. Lo studente è ripetente?), i gruppi ripetente (n=24) e non ripetente (n=353) non mostrano differenze significative.

I comportamenti difficili e le altre misure di stress e soddisfazione sono state inoltre confrontate anche per la variabile *tipo di scuola* (P1Q07. In che tipo di scuola insegni?). I risultati ottenuti per i gruppi di insegnanti appartenenti alla scuola primaria (n= 244) e secondaria (n= 133) sono riportati in tabella 7.30.

Tab.7.30.ANOVA per la variabile tipo di scuola

Comportamento	Gruppo 1: primaria (n=244)		Gruppo 2: secondaria (n=133)		m1-m2	t	Sig.
	mean1	SD	mean2	SD			
1. Contro le regole _(i)	2,085	1,0732	2,129	1,0554	-0,04		
2. Pieno di attività _(i)	2,835	1,0404	2,489	1,0250	0,35	3,095	,002
3. Studente debole _(i)	2,167	1,1376	2,213	,9902	-0,05		
4. Facilmente irritabile _(i)	1,778	,9640	1,633	,8688	0,14		
5. Perfezionista _(i)	1,364	1,0035	1,333	,9975	0,03		
6. Aggressivo _(i)	1,764	1,3196	1,662	1,1289	0,10		
1. Contro le regole _(s)	2,076	1,1378	2,077	1,1779	0,00		
2. Pieno di attività _(s)	2,508	1,0686	2,228	1,0652	0,28	2,424	,016
3. Studente debole _(s)	1,651	1,0563	1,700	1,0272	-0,05		
4. Facilmente irritabile _(s)	1,362	,9765	1,326	,8780	0,04		
5. Perfezionista _(s)	1,102	,9649	1,147	,9755	-0,05		
6. Aggressivo _(s)	1,813	1,3168	1,841	1,2627	-0,03		
INTERNALIZZATI _(i)	5,2929	2,25698	5,1799	2,13532	0,11		
INTERNALIZZATI _(s)	4,1051	2,35697	4,1713	2,33871	-0,07		
ESTERNALIZZATI _(i)	6,6844	2,80310	6,2803	2,62661	0,40		
ESTERNALIZZATI _(s)	6,3919	2,88621	6,1457	2,94523	0,25		
TOT_STRESS	74,3905	25,25256	74,5357	26,34271	-0,15		
TOT_SODD	96,9437	17,24919	92,9279	15,95944	4,02	2,040	,042
GHQ_TOT	14,2227	7,57277	12,8160	5,80376	1,41		
DISTANZA SOCIALE	3,6620	3,46329	4,7480	3,66031	-1,09	-2,758	,006

Note: sono stati omessi i valori di t-test non significativi

Anche in questo caso il campione è selezionato escludendo gli insegnanti che lavorano sul sostegno. Tra la scuola primaria e secondaria l'ANOVA rivela alcune interessanti differenze. La scala "Pieno di attività" è mediamente più frequente ($m1_{(i)} = 2,835$ e $ds = 1,04$) e più stressante ($m1_{(s)} = 2,508$ e $ds = 1,06$) nella scuola primaria, ciò può essere dovuto alla minore età degli studenti e quindi alla ancora non del tutto sviluppata capacità di autocontrollo dei più piccoli. La soddisfazione lavorativa generale è più alta nella scuola primaria ($m1 = 96,943$ e $ds = 17,24$) mentre la percezione di prossimità con lo studente è decisamente minore alla scuola secondaria ($m2 = 4,748$ e $ds = 3,66$).

Infine, l'ANOVA condotta tra i gruppi scuole urbane ($n=148$) e sub urbane ($n = 89$) di Milano e Provincia non rivela differenze significative per quel che riguarda i

comportamenti degli studenti. È interessante notare che il valore totale medio di *sofferenza psicologica* (GHQ) e il grado di prossimità percepito dall'insegnante nei confronti dello studente problematico (distanza sociale) sono più alti nelle aeree sub urbane (vedere tab.7.31), non abbiamo dati per verificare ulteriori ipotesi generabili da questa osservazione e non ci proponiamo in questa sede di approfondire ulteriormente l'analisi su queste due misure, che abbiamo detto essere funzionali alla validità convergente del CSSQ.

Tab.7.31 ANOVA la variabile posizione geografica della scuola

Comportamento	Gruppo 1:URBANA (n=148)		Gruppo2: NON URBANA (n= 89)		m1-m2	t	Sig.
	mean1	SD	mean2	SD			
GHQ_TOT	12,0208	5,72990	17,6667	8,94124	-5,65	-5,272	,000
DISTANZA SOCIALE	3,0993	3,26962	4,4912	3,55630	-1,39	-2,932	,004

Le altre variabili socio demografiche dell'insegnante e dello studente prese in esame per l'analisi della varianza sono state: la "cultura religiosa dell'insegnante" (P1q06), per questa variabile il campione è stato raggruppato in due gruppi, coloro che hanno risposto "nessuna cultura religiosa di appartenenza" e tutti gli altri; la costituzione del "nucleo familiare"(P2q06), in questo caso il campione è stato suddiviso in studenti provenienti da famiglie biparentali o monoparentali e infine la "nazionalità dei genitori" dello studente (P2q05 e P2q06), in questo caso si è suddiviso il campione in studenti con famiglia italiana e studenti con famiglia straniera. I risultati sono presentati in tabella 7.32

Tab.7.32 ANOVA per le variabili religione, nucleo familiare, nazionalità dei genitori

Comportamento	Gruppo 1 _ insegnante non religioso (n=15)		Gruppo2_insegnante religioso (n=229)		m1-m2	t	Sig.
	mean1	SD	mean2	SD			
1.Contro le regole _(s)	1,400	1,0807	2,121	1,1295	-0,72	-2,401	,017
Comportamento	Gruppo 1 _due genitori(n=193)		Gruppo2_un genitore(n=50)		m1-m2	t	Sig.
	mean1	SD	mean2	SD			
6.Aggressivo _(i)	1,658	1,2988	2,207	1,3108	-,549	-2,657	,008
6.Aggressivo _(s)	1,729	1,3002	2,173	1,3214	-0,44	-2,146	,033
Comportamento	Gruppo 1 _famiglia italiana (n=173)		Gruppo2 _famiglia straniera (n=47)		m1-m2	t	Sig.
	mean1	SD	mean2	SD			
3.Studente debole _(i)	2,031	1,1204	2,548	1,1054	-0,52	-2,811	,005

Dalla tabella 7.32 sono stati omessi tutti i valori non significativi. Come è possibile notare, per quanto riguarda la cultura religiosa di appartenenza (che dalle analisi esplorative riportate nel presente capitolo sappiamo essere per la quasi totalità di religione Cattolica), il comportamento “Contro le regole” rivela un valore medio di stress più alto negli insegnanti che dichiarano di avere una cultura religiosa di appartenenza ($m_2 = 2,121$ e $ds = 1,12$) mentre la frequenza e lo stress percepito a seguito di comportamenti aggressivi è più alto quando si tratta di studenti provenienti da famiglie monoparentali ($m_{2(i)} = 2,207$ e $ds = 1,31$ e $m_{2(s)} = 2,173$ e $ds = 1,32$). Infine la presenza di studenti deboli e che necessitano di maggior attenzione è significativamente più alta in famiglie non italiane ($m_2 = 2,548$ e $ds = 1,104$). Dato che non stupisce non fosse altro che per le difficoltà linguistiche che incontrano le famiglie straniere a scuola.

In ultima analisi utilizzeremo una scala del CSSQ etichettata come *Teacher Perception of Autonomy* (questa misura è stata trattata in fase di analisi della validità e affidabilità delle misure nel presente capitolo) come criterio per la creazione di due gruppi di insegnanti: gli insegnanti con “alta percezione di autonomia” nella professione e viceversa gli insegnanti con “bassa percezione di autonomia”. Usare questa misura è utile se si vuole comprendere come la percezione di autonomia nella professione insegnante incida sulla percezione di stress derivante dai comportamenti difficili degli studenti e sulle misure generali di soddisfazione lavorativa e *sofferenza psicologica*. I risultati sono mostrati in tabella 7.33.

Tab.7.33 ANOVA per la variabile percezione di autonomia nella professione docente

Comportamento	Gruppo 1_bassa percezione aut. (n=131)		Gruppo2_alta percezione di aut. (n=127)		m1-m2	t	Sig.
	mean1	SD	mean2	SD			
1.Contro le regole _(i)	2,141	1,0990	1,895	1,1094	0,25		
2.Pieno di attività _(i)	2,632	1,1052	2,734	1,0917	-0,10		
3.Studente debole _(i)	2,312	1,1379	2,125	1,1301	0,19		
4. Facilmente irritabile _(i)	1,787	,9402	1,633	,9905	0,15		
5.Perfezionista _(i)	1,426	,9542	1,254	1,0585	0,17		
6.Aggressivo _(i)	1,884	1,2207	1,490	1,2632	0,39	2,553	,011
1. Contro le regole _(s)	2,105	1,1804	1,887	1,2294	0,22		
2. Pieno di attività _(s)	2,456	1,1253	2,377	1,1647	0,08		
3. Studente debole _(s)	1,865	1,0883	1,584	1,0710	0,28	2,078	,039
4. Facilmente irritabile _(s)	1,441	,9487	1,184	,9489	0,26	2,143	,033
5.Perfezionista _(s)	1,234	,9994	1,028	,9683	0,21		
6.Aggressivo _(s)	1,918	1,2748	1,546	1,3701	0,37	2,245	,026
INTERNALIZZATI _(i)	5,4949	2,19051	4,9815	2,38079	0,51		
INTERNALIZZATI _(s)	4,5396	2,33262	3,7316	2,38674	0,81	2,713	,007
ESTERNALIZZATI _(i)	6,6578	2,83841	6,1181	2,74077	0,54		
ESTERNALIZZATI _(s)	6,4792	2,99199	5,8294	3,11744	0,65		
TOT_STRESS	78,9884	24,49850	71,1333	26,80483	7,86		
TOT_SODD	89,5000	16,04598	101,5752	17,29048	-12,08	-5,454	,000
GHQ_TOT	15,0709	6,92956	11,6560	6,83811	3,41	3,937	,000
DISTANZA SOCIALE	4,3185	3,86164	3,6373	3,71714	0,68		

Note: sono stati omessi i valori di t-test non significativi

In tabella 7.33 si può osservare come la frequenza e lo stress derivanti dal comportamento aggressivo ($m1_{(i)} = 1,884$ e $m2_{(s)} = 1,918$) risultino significativamente più alti negli insegnanti con “bassa percezione di autonomia” nella professione. Anche lo stress rilevato dalle scale “Studente debole” e “Facilmente irritabile” è mediamente più alto negli insegnanti che non si sentono professionalmente autonomi (3.Studente debole_(s) $m = 1,865$ e $ds = 1,08$ e 4.Facilmente irritabile_(s) $m = 1,441$ e $ds = 0,94$). Attraverso l’analisi fattoriale precedentemente descritta abbiamo visto come lo “Studente debole” e il “Facilmente irritabile” siano riconducibili ad una dimensione internalizzata del comportamento problematico, conseguentemente anche la dimensione riferita ai comportamenti internalizzati risulta significativamente più alta nel medesimo gruppo di insegnanti.

Infine merita un’osservazione l’analisi delle misure generali di GHQ e soddisfazione lavorativa che paiono quasi assumere un andamento inversamente proporzionale. Gli insegnanti con “bassa percezione di autonomia” ottengono valori di soddisfazione lavorativa molto più bassi ($m1 = 89,50$ e $ds = 16,04$) dei loro colleghi che invece sentono di

essere autonomi ($m_2 = 101,57$ e $ds = 17,29$) viceversa, gli insegnanti con “alta percezione di autonomia” sono più soddisfatti e manifestano minori sintomi di disagio psicologico e sofferenza emotiva ($m_2 = 11,65$ e $ds = 6,83$ vs $m_1 = 15,07$ e $ds = 6,92$).

In sintesi i gruppi alta e bassa percezione di autonomia si caratterizzano per aver risposto in modo diverso ad una serie di comportamenti-stressor. Gli insegnanti che si sentono professionalmente autonomi percepiscono in maniera minore gli eventi stressogeni nella professione e nella vita e gestiscono meglio dei loro colleghi i comportamenti aggressivi e le difficoltà di apprendimento o il bisogno di attenzione dello studente. Queste riflessioni dovrebbero essere tenute in considerazione dal management scolastico quando vengono operati interventi volti allo sviluppo delle strategie di coping nella gestione dello stress degli insegnanti.

7.2.8. CONCLUSIONI SUI CONFRONTI TRA GRUPPI

I confronti tra gruppi per le variabili in esame hanno facilitato una conoscenza descrittiva degli insegnanti curricolari delle scuole statali primarie di Milano e Provincia. In particolare si voleva esplorare la diversa prospettiva con cui i comportamenti degli studenti vengono percepiti dagli insegnanti sia in termini di frequenza sia in termini di stress a seconda delle differenze di genere tra insegnanti e tra studenti, tra scuole primarie e secondarie in aree urbane e sub urbane e a seconda che si tratti di bambini che hanno ricevuto una diagnosi psicologica o psichiatrica e che siano ripetenti o meno.

La misura di *sofferenza psicologica* (GHQ) dell'insegnante è più elevata quando quest'ultimo ha a che fare con bambini che hanno ricevuto una diagnosi psicologica o psichiatrica. Ma lo stress percepito dalle interazioni con bambini che hanno ricevuto una diagnosi risulta significativamente maggiore solo per i comportamenti aggressivi. In generale i comportamenti esternalizzati sono più frequenti nei bambini segnalati ma non significativamente più stressanti per l'insegnante.

Sono state messe a fuoco anche le differenze che caratterizzano il gruppo di insegnanti di sostegno. Abbiamo visto come le scale “Contro le regole” e “Pieno di attività” vengono percepite come significativamente più stressanti dagli insegnanti curricolari rispetto agli insegnanti di sostegno. Si può ipotizzare che gli insegnanti di sostegno possiedano strategie di coping più efficaci per gestire tali comportamenti.

Gli insegnanti uomini segnalano come più frequenti i comportamenti di irrequietezza (2. Pieno di attività) mentre le donne quelli perfezionisti. In generale il grado di soddisfazione lavorativa risulta mediamente più alto negli uomini e la soddisfazione

lavorativa è più alta nella scuola primaria così come la percezione di prossimità con lo studente.

Gli studenti mostrano una più alta frequenza di comportamenti esternalizzati rispetto alle studentesse, la categoria che emerge maggiormente è il “Pieno di attività”, categoria maggiormente occorrente e stressante soprattutto alla scuola primaria.

Infine la media dei valori di frequenza e stress del comportamento aggressivo è più alta quando si tratta di bambini provenienti da famiglie con un solo genitore mentre la scala “Studente debole” è valutata come più frequente per gli studenti provenienti da famiglie non italiane. Oltre al quadro descrittivo che quantifica i livelli di stress percepito dagli insegnanti a seguito dei comportamenti difficili degli studenti, nella prossima sezione verranno analizzati più approfonditamente i significati che gli insegnanti intervistati danno alla parola “comportamento difficile”, chiedendo loro di descrivere i comportamenti che gestiscono con maggiore difficoltà.

Verificheremo inoltre direttamente attraverso le parole degli insegnanti se la gamma dei comportamenti identificati dal CSSQ sia sufficientemente simile alla gamma dei comportamenti che gli insegnanti hanno in mente quando pensano allo studente problematico. Pur non aspettandoci una totale sovrapposizione, auspichiamo che queste due visioni abbiano qualcosa in comune.

7.3 RISULTATI - PARTE TERZA: LE ANALISI QUALITATIVE

7.3.1 L'ANALISI DELLE DOMANDE APERTE

Il presente paragrafo si compone di tre parti che riassumono l'intero processo di analisi qualitativa. L'analisi testuale ha riguardato le prime due domande aperte del *Challenging Student Standard Questionnaire* (CSSQ): P2AQ01. "Descrivi il comportamento dello studente che consideri più difficile nella tua classe" e P2AQ02. "Perché è il comportamento più difficile per te?"

Per arrivare ad una maggiore comprensione del fenomeno dei comportamenti difficili attraverso l'utilizzo di materiale testuale, il processo ha seguito una procedura bottom-up, da tecniche più semplici (come ad esempio il conteggio degli aggettivi usati dagli insegnanti per descrivere il comportamento problematico) passando a metodologie più complesse come l'associazione di parole, per terminare con un'analisi multivariata delle basi dati (analisi delle corrispondenze).

Le domande principali che hanno guidato le analisi sono state:

- 1) Determinare il grado di sovrapposizione tra le scale di comportamento difficile ipotizzate dalla teoria sottostante al CSSQ e le risposte spontanee degli insegnanti al questionario
- 2) Identificare la numerosità dei nuclei tematici che emergono nella descrizione dei comportamenti difficili.
- 3) Esplorare le differenze esistenti in termini di utilizzo specifico di lemmi, tra gruppi omogenei confrontati tra loro (ad esempio differenze tra genere o tra primaria e secondaria, tra insegnanti di sostegno e non sostegno ecc...)
- 4) operare una riduzione fattoriale dei dati per individuare delle dimensioni tematiche sottostanti al corpus.

Gli strumenti di analisi utilizzati nella presente ricerca hanno permesso l'esplorazione di una base di dati testuali consistente.

Il corpus generato dalla prima domanda aperta P2AQ01. "Descrivi il comportamento dello studente che consideri più difficile nella tua classe" è composto da 440 testi prodotti dalle risposte aperte al CSSQ ed è stato sottoposto ad analisi delle corrispondenze, delle occorrenze e delle co-occorrenze.

Le risposte prodotte dagli insegnanti della scuola primaria sono state 296 (67,3% valide). Le risposte prodotte dagli insegnanti di scuola secondaria di primo grado sono state 144 (32,7% valide).

Il corpus generato dalla seconda domanda aperta P2AQ02 “Perché è il comportamento più difficile per te?” , è anch’esso composto da 440 testi importati. Le risposte prodotte dagli insegnanti della scuola primaria sono state 296 (65,8% valide). Le risposte prodotte dagli insegnanti di scuola secondaria di primo grado sono state 137 (30,4% valide).

Nella presente ricerca i corpora sono stati creati escludendo le risposte incomplete, lasciate in bianco e le risposte di quanti hanno segnalato di non aver mai avuto studenti difficili. (n=87, il 16,82% dei questionari validi).

Per procedere con l’analisi testuale è stato utilizzato un software di analisi qualitativa (T-Lab Pro, 5.1) che ha consentito di affiancare alla tradizionale analisi carta-matita un dispositivo utile per mappare i principali organizzatori nei discorsi degli insegnanti intervistati.

Per la prima domanda aperta (P2AQ01) sono stati importati nel software di analisi testuale 440 testi (o *contesti elementari*) , 6459 occorrenze (*token*), 1564 forme (*type*), 1163 *lemmi*, 922 *hapax*. Le *parole chiave* (o *lemmi in analisi*) selezionate sono 215. Il corpus creato a partire dalla seconda domanda aperta (P2AQ02) è composto da 440 testi (o *contesti elementari*) , 6350 occorrenze (*token*), 1499 forme (*type*), 1115 *lemmi*, 925 *hapax*. Le *parole chiave* (o *lemmi in analisi*) selezionate sono 137.

Come già anticipato nella presentazione delle metodologie di indagine (cap.6) , nel decidere quali strategie di analisi qualitativa adottare si è optato per:

- 1) conteggio degli aggettivi e dei verbi presenti nel corpus, con lo scopo di individuare un volant di descrittori (gli aggettivi e i verbi) del comportamento problematico. In questo caso l’obiettivo era quello di accrescere la conoscenza riguardo alle produzioni spontanee degli insegnanti sui comportamenti che ritengono particolarmente problematici.
- 2) L’associazione di parole, con lo scopo di individuare i lemmi associati ad una parola target selezionata. In questo caso l’obiettivo era conoscere quali lemmi sono associati ad un determinato numero di parole chiave (selezionate sulla base sia della loro maggiore occorrenza all’interno del corpus sia sulla base della significatività semantica che offrono rispetto ad un dato argomento)
- 3) l’analisi delle corrispondenze, con lo scopo di operare una riduzione fattoriale dei dati per individuare alcune dimensioni tematiche sottostanti al corpus. In questo caso l’obiettivo è stato quello di riassumere in maniera ordinata l’informazione contenuta nelle tabelle di occorrenze (*lemma x variabile*) e co-occorrenze (*lemma x lemma*).

In questo modo si è cercato di offrire una visione d'insieme (con il conteggio degli aggettivi e l'analisi delle corrispondenze) e allo stesso tempo di mettere a fuoco alcuni particolari (con l'analisi delle associazioni).

7.3.2 RISULTATI DELL'ANALISI DELLA DOMANDA 1: "DESCRIVI IL COMPORTAMENTO PIÙ PROBLEMATICO"

Il processo complessivo di analisi della prima domanda aperta ha coinvolto il conteggio degli aggettivi, un'analisi delle associazioni di parole presenti nel testo e un'analisi delle corrispondenze. Le prime due tecniche hanno permesso di verificare il grado di corrispondenza tra le domande chiuse poste nel CSSQ e le parole degli intervistati circa la natura dei comportamenti difficili degli studenti in classe.

7.3.3 CONTEGGIO DEGLI AGGETTIVI

Sono stati estratti e contati tutti gli aggettivi presenti nella prima domanda aperta P2AQ01 "Descrivi il comportamento dello studente che consideri più difficile nella tua classe". L'unità di analisi scelta è l'aggettivo poiché si tratta di una domanda che richiede di descrivere il comportamento.

Alcuni studi di psicologia cognitiva riportano che in generale nei discorsi prodotti "spontaneamente" dagli interlocutori le parole positive tendono ad essere usate più spesso di quelle negative (Bolasco & Della Ratta-Rinaldi, 2004), anche in realtà linguistiche e culturali diverse il testo prodotto spontaneamente contiene un numero maggiore di parole positive rispetto a quelle negative. Questo fenomeno è noto come l'ipotesi di Polyanna (Boucher & Osgood, 1968).

Nelle produzioni verbali del nostro campione in linea teorica, dato il frame negativo della domanda, dovrebbe essere più difficile confermare l'ipotesi di Polyanna e non dovremmo trovare aggettivi positivi. Abbiamo così isolato dalle risposte una lista di aggettivi negativi. La lista era composta da 407 aggettivi, 257 (63,1%) prodotti da insegnanti di scuola primaria e 150 (36,9%) prodotti da insegnanti di scuola secondaria di primo grado.

La lista di aggettivi è stata assegnata a tre giudici indipendenti che hanno collocato tutti gli aggettivi in ciascuna categoria di comportamento difficile ipotizzata dal CSSQ (l'affidabilità dei giudizi era molto buona, Kappa di Cohen > .85). Gli aggettivi sui quali non c'era accordo sono stati esclusi dalle analisi successive. Ogni aggettivo appartiene così ad una delle sei categorie di comportamento difficile postulate dalla teoria sottostante al questionario : F1 Contro le regole, F2 Pieno di attività/facilmente distraibile, F3 studente

debole, F4 Facilmente irritabile, F5 Sindrome da fallimento/Perfezionista e F6 Aggressivo/ostile. Riportiamo qualche esempio di questo tipo di categorizzazione in tabella 7.34.

Tab. 7.34

Esempio di categorizzazione degli aggettivi.

Fattore	Etichetta	Aggettivi
F1	Contro le regole	Intollerante, Polemico, Provocatorio
F2	Pieno di attività/Facilmente distraibile	Disattento, Imprevedibile, Iperattivo
F3	Bisogno di attenzione/Studente debole	Apatico, Non motivato, Non interessato
F4	Facilmente irritabile	Emotivo, Suscettibile
F5	Sindrome di fallimento/Eccessivamente perfezionista	Ansioso, Autocentrato, Insicuro
F6	Aggressivo/Ostile	Aggressivo Conflittuale Prepotente

I risultati del conteggio sono mostrati in tabella 7.35

Tab. 7.35 Conteggio degli aggettivi: risultati della categorizzazione.

	Scale	Numero di aggettivi
F2	Pieno di attività/Facilmente distraibile	136 (33%)
F3	Bisogno di attenzione/Studente debole	87 (21%)
F1	Contro le regole	68 (17%)
F6	Aggressivo/Ostile	56 (14%)
F4	Facilmente irritabile	41 (10%)
	Sindrome di fallimento/Eccessivamente	
F5	perfezionista	19 (5%)
	Totale	407 (100%)

Nota. Il valore rappresenta il numero di aggettivi assegnati a ciascun fattore.

Se compariamo il ranking ottenuto dal conteggio degli aggettivi con il ranking quantitativo ottenuto dalle scale di dominanza (con dominanza si intende il comportamento difficile più volte segnalato così come appare nelle scale di frequenza compilate dagli insegnanti) dei comportamenti difficili scopriamo che il posizionamento (ranking) è esattamente lo stesso (vedere tabella 7.36) inoltre otteniamo lo stesso risultato anche confrontando i dati con le scale di stress percepito.

Tab. 7.36 Conteggio degli aggettivi: sommario dei risultati qualitativi e quantitativi.

Scale		Qualitativo		Quantitativo	
		%	Rank	%	Rank
F1	Pieno di attività/Facilmente distraibile (i)	33	1	42	1
F2	Bisogno di attenzione/Studente debole (i)	21	2	22	2
F3	Contro le regole (i)	17	3	14	3
F4	Aggressivo/Ostile (i)	14	4	11	4
F5	Facilmente irritabile (i)	10	5	7	5
F6	Sindrome di fallimento/Perfezionista (i)	5	6	4	6
Totale		100	-	100	-

Infine è importante notare che la struttura principale delle relazioni tra comportamenti difficili è la stessa nel conteggio degli aggettivi e nelle scale quantitative.

Riassumendo il confronto tra gli aggettivi estratti dalle risposte alle domande aperte e le scale di comportamento problematico rivelano una buona sovrapposizione.

Le descrizioni degli insegnanti a proposito di quali siano i comportamenti degli studenti più difficili da gestire e di come questi comportamenti si manifestino in classe ricalcano le categorie ipotizzate dalla struttura fattoriale del CSSQ. Così mentre le categorie “Contro le regole” e “Aggressivo” si differenziano per il diverso accento posto sul grado di ostilità del comportamento (da un lato troviamo comportamenti oppositivi e dall’altro ci avviciniamo

ai comportamenti violenti), i comportamenti di poca attenzione e/o iperattività (formalmente diagnosticata da un esperto o solo ipotizzata dall'insegnante) rientrano facilmente nella scala "Pieno di attività/facilmente distraibile" (che tra l'altro è la categoria maggiormente occorrente sia dal punto di vista quantitativo sia da quello qualitativo). Il 33% degli aggettivi che descrivono i comportamenti difficili fa riferimento ad alunni con difficoltà di attenzione, incapaci di stare fermi o seduti e "imprevedibili".

Il risultato di questa prima analisi supporta la solidità dello strumento utilizzato e rivela che nelle domande aperte prendendo in esame i soli "descrittori" del comportamento, cioè gli aggettivi, l'insegnante deve affrontare in misura maggiore quattro delle sei categorie di comportamento problematico postulate dalla teoria sottostante al questionario. I comportamenti "Facilmente irritabile" e "Perfezionista" sono percepiti come meno frequenti e come meno stressanti. Questo dato potrebbe essere interpretato sia in termini di minore occorrenza di questi comportamenti sia in termini di maggiore efficacia delle strategie di coping usate dagli insegnanti per fronteggiarli.

7.3.4 L'ASSOCIAZIONI DI PAROLE

L'analisi delle associazioni, che permette una prima esplorazione finalizzata del testo, è stata condotta sulla lista delle parole chiave del corpus (n=215) ed ha rivelato interessanti associazioni di prossimità tra le parole (vedere tabella 7.37).

Tab.7.37 Associazioni di parole (lemmi in analisi 215, occorrenze 2254)

PAROLA TARGET	LEMMA ASSOCIATO	COEFF.COSENO	VALORI DI χ^2
Difficoltà di apprendimento	non_partecipa	0,236	21,479
	difficoltà_relazione	0,173	8,591
	poco_motivato	0,144	7,548
	assente	0,144	7,548
Difficoltà di concentrazione	difficoltà_attenzione	0,515	105,118
	lavoro	0,277	22,622
	lento	0,237	20,850
	difficoltà_relazione	0,212	10,997
	poco_autocontrollo	0,187	11,039
	testardo	0,177	10,928
Difficoltà di relazione	compagno	0,216	5,288
	difficoltà_concentrazione	0,212	10,997
	difficoltà_apprendimento	0,173	8,591
	difficoltà_attenzione	0,145	4,724

In fase di preparazione del corpus, la parola "difficoltà" se seguita da parole specifiche ("attenzione", "concentrazione", "apprendimento" e "relazione") è stata lemmatizzata

come stringa di testo (ad esempio difficoltà_di_attenzione). Ciò al fine di non perdere l'informazione contenuta nel tipo di difficoltà mostrata dallo studente.

In questo caso si osserva (vedere tab. 7.37) che il lemma “difficoltà di relazione” è associato a tutte le altre difficoltà. L'indice di associazione corrisponde al coefficiente di coseno (la selezione degli indici è stata trattata nel cap.6). Sono riportati esclusivamente i lemmi con χ^2 significativo ($p < .05$). La parola target compare in associazioni che ci aiutano a descrivere una determinata dimensione di senso. In questi termini le “difficoltà di apprendimento” compaiono in associazione con una “dimensione” partecipativa e relazionale (non partecipa, è poco motivato, assente) più che cognitiva. Mentre sul versante cognitivo la difficoltà di concentrazione è associata sia alle difficoltà di attenzione che allo scarso autocontrollo.

Quando identifichiamo come parole bersaglio (target) alcuni tra gli aggettivi precedentemente trattati, il risultato offre un insieme di lemmi significativamente associati in un set di parole che ruotano attorno alla parola bersaglio (vedere tabelle 7.38 e 7.39).

Tab.7.38 Associazioni di parole (lemmi in analisi 215, occorrenze 2254)

PAROLA TARGET	LEMMA ASSOCIATO	COEFF.COSENO	χ^2
Aggressivo	verso	0,270	21,073
	provocatore	0,231	4,102
	non_rispetta_le_regole	0,181	1,721
	prepotente	0,147	5,157
	atteggiamento_sfida	0,139	5,647
Bullo	intelligente	0,177	12,152
	impulsivo	0,134	6,194
	leader	0,134	6,194
	problemi_familiari	0,125	5,208
Iperattivo	problemi	0,286	28,629
	concentrazione	0,202	12,436
	comportamentale	0,192	12,202
	controllare	0,162	7,232
	gioco	0,128	4,258

Anche in questo caso è stato opportuno operare qualche personalizzazione del vocabolario (per maggiori dettagli sui processi automatici di personalizzazione del dizionario si veda il capitolo 6). Le parole costituite da verbi preceduti da negazione (ad esempio “non” seguito da “rispetta”, “ascolta”, “riesce” ecc ...) sono state legate in stringhe di testo (in modo da non perdere l'informazione su cosa lo studente “fa” e “non fa”), inoltre nel caso del lemma “non rispetta” se seguito da parole specifiche (ad esempio “le regole”) è stato lemmatizzato come stringa di testo (così da diventare “non_rispetta_le_regole”). Ciò al fine di non perdere l'informazione contenuta nel tipo di rispetto richiesto dall'insegnante.

Nella tabella 7.38 il volant di parole associate agli aggettivi significativi presenti nel testo non è privo di interesse. Il comportamento aggressivo sembra essere associato ai lemmi che rimandano all'aggressività nel gruppo di pari, al non rispetto delle regole e in generale ad atteggiamenti sfidanti. Appare degna di nota l'associazione tra i lemmi “bullo” e “intelligente”, mentre il lemma “iperattivo” sembra riferirsi maggiormente all'ambito cognitivo del problema comportamentale.

Tab.7.39 Associazioni di parole (lemmi in analisi 215, occorrenze 2254)

PAROLA TARGET	LEMMA ASSOCIATO	COEFF.COSENO	χ^2
Egocentrico	insicuro	0,302	37,365
	polemico	0,213	16,923
	oppositivo	0,174	10,157
	cerca_attenzione	0,135	4,835
	non_riconosce	0,123	5,009
	permaloso	0,123	5,009
Emotivo	presenta	0,289	34,004
	reazione	0,258	26,485
	vittima	0,218	17,909
	imprevedibile	0,144	7,548
	insofferente	0,144	7,548
	difficile	0,129	5,688
	reagire	0,118	4,455
Demotivato	piangere	0,118	4,455
	assente	0,189	14,129
	testardo	0,189	14,129
	presuntuoso	0,169	10,948
	disattento	0,143	7,322
	poca_autostima	0,120	4,622

Nella tabella 7.39 come ci si può aspettare il lemma “emotivo” è associato a parole che esprimono comportamenti di suscettibilità (“vittima”, “reazione”, “piangere” ecc...) mentre il lemma “egocentrico” attrae lemmi maggiormente eterogenei dal punto di vista semantico.

Analisi come questa tuttavia non permettono ancora di affermare con un ragionevole margine di certezza che ad esempio lo studente aggressivo sia univocamente descritto come prepotente verso i compagni, un provocatore, che non rispetta le regole e propone atteggiamenti di sfida, associando quindi alla parola un nucleo tematico di risposte. A questo livello di analisi possiamo invece descrivere una relazione tra questi lemmi e dire che la parola aggressivo attrae maggiormente le parole quali: “verso”, “compagno”, “provocatore” ecc... Successivamente potremo verificare all'interno dei contesti elementari

stessi (per esempio con l'analisi delle sequenze) in quale accezione la parola bersaglio è utilizzata.

In questo modo si produce una conoscenza del testo di tipo circolare, che va dalla conoscenza di dati numerici sulla dimensionalità e la frequenza delle occorrenze alla lettura continua di testi e frammenti che aiutano nell'interpretazione semantica del testo in analisi.

7.3.5 L'ANALISI DELLE CORRISPONDENZE

Dal momento che siamo interessati a conoscere quali comportamenti vengono gestiti con più difficoltà dagli insegnanti intervistati, sembra utile raggruppare i contesti simili (o nuclei tematici) in modo da ottenere una mappa semantica in grado di organizzare i principali argomenti trattati.

I risultati ottenuti con il conteggio delle frequenze e l'associazione di parole sostengono il fatto che le categorie ipotizzate dalla struttura fattoriale del CSSQ siano una buona tipologia attraverso cui leggere la mappa semantica rintracciabile all'interno delle risposte al questionario. È importante notare che la struttura principale delle relazioni tra comportamenti difficili si rintraccia oltre che nel conteggio degli aggettivi anche nelle misurazioni quantitative. Le descrizioni degli insegnanti a proposito di quali siano i comportamenti degli studenti più difficili da gestire e di come questi comportamenti si manifestino in classe verranno quindi interpretate alla luce delle categorie utilizzate.

La variabile *scala di dominanza*⁷ (vedere tabella 7.40) viene quindi utilizzata per organizzare la matrice rettangolare delle occorrenze (*Lemma* $\times$ *Variabile*) al fine di ottenere la distribuzione dei comportamenti e calcolare le polarità dei lemmi che descrivono tali comportamenti. Successivamente verrà utilizzata la matrice quadrata delle co-occorrenze (*Lemma* $\times$ *Lemma*) al fine di sostanziare queste polarità con le parole realmente scritte dai rispondenti. Nel caso delle occorrenze quindi la matrice sarà costituita dal lemma associato ad una scala di comportamento (la dominanza), ottenuta attraverso le scale di frequenza (da F1 a F6 (i), “quanto frequentemente questo comportamento accade?”) confrontate con le parole significative presenti nelle risposte aperte.

⁷ Con scala di dominanza si intende il punteggio più alto riportato da un rispondente nella serie dei sei comportamenti difficili.

Tab.7.40 Variabile di raggruppamento per l'analisi delle corrispondenze

Variabile "dominanza"	Modalità
1	Contro le regole
2	Pieno di attività/Facilmente distraibile
3	
4	Facilmente irritabile
5	Sindrome da fallimento/Perfezionista
6	Aggressivo/Ostile
99	Nessuna dominanza

In altri termini con l'analisi delle occorrenze è possibile creare una mappa dei comportamenti difficili e apprezzare le polarità di questi comportamenti, a seconda di dove si collocano sul piano cartesiano saranno in relazione di prossimità o distanza. Con l'analisi delle co-occorrenze è possibile verificare se queste polarità sono anche semantiche. Ipotizziamo ad esempio che l'analisi delle occorrenze individui la polarità "aggressivo" vs "studente debole" dovremmo poter rintracciare questa polarità anche nella matrice delle co-occorrenze dove analizziamo i lemmi e le loro reciproche distanze dunque i lemmi che possono essere ricondotti all'area dell'aggressività dovrebbero costituire un polo opposto rispetto ai lemmi che si riferiscono agli studenti con difficoltà di apprendimento.

L'analisi delle corrispondenze lessicali permette di individuare delle coordinate e disegnare sul piano cartesiano i fattori individuati, in termini geometrici ciascun fattore organizza una dimensione spaziale rappresentabile come un asse che si sviluppa in modo bipolare, da un estremo (+) all'altro (-) così che gli oggetti collocati sui poli opposti siano quelli più diversi tra loro.

Nell'analisi delle corrispondenze si distinguono due tipi di variabili: le variabili *attive* (cioè quelle che entrano direttamente nell'analisi concorrendo alla formazione degli assi fattoriali, nel nostro caso la variabile DOM) e quelle illustrative (o supplementari) che sono escluse in fase di estrazione dei fattori ma si utilizzano successivamente considerando la loro posizione sugli assi fattoriali come ausilio all'interpretazione (Fabbri, 1977), nel nostro caso le variabili che indicano il genere dello studente (SEXSTUD), il genere dell'insegnante (SEXTEA), il tipo di scuola (GRADO, primaria vs secondaria), l'area geografica della scuola (AREA), la specializzazione dell'insegnante sul sostegno (SOST), la dimensione della scuola (SIZE), il grado di soddisfazione nel lavoro (SODD), il grado di stress percepito nel lavoro (STRESS). L'idea di fondo è trasformare lo spazio generato dalle variabili di partenza in uno nuovo generato dalle nuove variabili (chiamate anche componenti, assi, fattori o dimensioni) in modo da sostituire le vecchie coordinate con nuove coordinate ortogonali. Il numero di dimensioni del nuovo spazio è pari al numero

di colonne linearmente indipendenti della matrice di partenza ed è pari al minimo tra righe e colonne della tabella di contingenza meno 1 per l'analisi semplice (Tuzzi, 2003) oppure è pari al numero di modalità meno il numero di variabili attive per l'analisi multipla.

Le mappe bidimensionali permettono di apprezzare le relazioni tra gli oggetti in termini di prossimità e distanza. Prossimità e distanza tra gli oggetti (o tra i fattori) sono interpretabili come somiglianze e differenze tra gli oggetti considerati.

La variabilità totale presente nella matrice di dati (ossia la dispersione dei profili rispetto al centro di gravità) viene denominata *inerzia*. L'inerzia è proporzionale al *chi-quadrato* calcolato sulla tabella di partenza e le dimensioni ricavate sono ordinabili rispetto alla quantità di inerzia raccolta. Nel contesto dell'analisi delle corrispondenze dunque l'inerzia si riferisce alla varianza dei dati (per approfondimenti sul concetto di inerzia si rimanda al capitolo 6, p.135).

La tabella 7.41 mostra la porzione di inerzia spiegata da ogni dimensione.

Tab.7.41 Analisi delle corrispondenze, inerzia spiegata dai fattori

Fattori	Inerzia	Percentuale	Percentuali
			Cumul.
1	0,1798	25,879	25,879
2	0,1493	21,456	47,365
3	0,1463	21,056	68,422
4	0,1182	17,011	85,432
5	0,1012	14,568	100

Le prime due dimensioni individuate dall'analisi delle corrispondenze ci permettono di tracciare una mappa bidimensionale che spiega 47,4% dell'inerzia totale. Il primo fattore spiega il 25,8% mentre il secondo spiega il 21, 6% dell'inerzia totale. L'analisi delle corrispondenze rivela anche che il secondo e il terzo fattore contribuiscono in maniera quasi equivalente a circa il 50% dell'inerzia totale. Come suggerisce Greeacre (1993) per contribuire ad una maggiore leggibilità dei risultati l'inerzia totale dovrebbe essere scomposta nei contributi di inerzia relativi per le varie dimensioni individuate. Tipicamente se ci sono più di due fattori si devono considerare quelli con inerzia spiegata più alta, per spiegare il significato dei fattori si utilizzano alcuni indicatori che permettono di valutare l'importanza che ogni modalità riveste nella formazione degli assi fattoriali.

In tabella 7.42 vengono riportate le coordinate e i contributi all'inerzia di ogni dimensione. Il contributo assoluto rappresenta la parte di inerzia totale del fattore spiegata dalla modalità in esame mentre il coseno quadrato (noto anche come *contributo relativo* o *qualità*) permette di valutare il contributo che un certo fattore fornisce alla spiegazione della variabilità della modalità.

Tab. 7.42 Coordinate e contributi relativi all'inerzia totale

Var_DOM	Massa	Coordinate		Contrib. Inerzia*		Qualità(coseno quadrato)		Tot.Qualità
	%	X-Axis	Y-Axis	X-Axis	Y-Axis	X-Axis	Y-Axis	%
1.Contro le regole	17,7596	0,4622	0,0838	256,60	10,3	0,4189	0,0138	43,27
2. Pieno di attività/facilmente distratti	37,7049	-0,2298	0,3545	107,60	312,5	0,2135	0,5081	72,16
3. studente debole	15,0273	-0,6285	-0,3736	317,50	136,9	0,4319	0,1526	58,45
4. Facilmente irritabile	5,1913	-0,3547	-1,0596	35,00	381,2	0,0445	0,3968	44,13
5. Sindrome da fallimento/Perfezionista	4,0984	-0,1648	0,4484	5,30	47,5	0,0093	0,0692	7,85
6. Aggressivo/ostile	20,2186	0,5061	-0,2904	278,00	111,6	0,4131	0,136	54,91

Note: *valori in permillesimi

Dalla percentuale di massa⁸ si nota come le parole degli insegnanti afferiscano in misura maggiore alle scale “2.Pieno di attività” (37,7%) e “6. Aggressivo” (20,2%) mentre le scale “4.Facilmente irritabile” e “5. Sindrome da fallimento/Perfezionista” siano meno dense. Le coordinate sul piano cartesiano sono utili per interpretare i contributi relativi di ogni modalità degli assi X e Y. Le polarità positive e negative determinano l'alto e basso e il destra e sinistra del piano cartesiano, coordinate prossime allo zero indicano una sostanziale equi distribuzione (e quindi distanza) delle parole nelle variabili.

L'inerzia di ciascun asse e il valore di coseno quadrato sono misure di quanto bene il punto è rappresentato sul suo asse.

La figura 7.9 rappresenta i fattori individuati così come si distribuiscono sulla mappa bidimensionale.

⁸ La massa è il peso di ciascuna modalità rispetto al totale della variabile “Var_DOM” (cfr.6.4.4 cap.6)

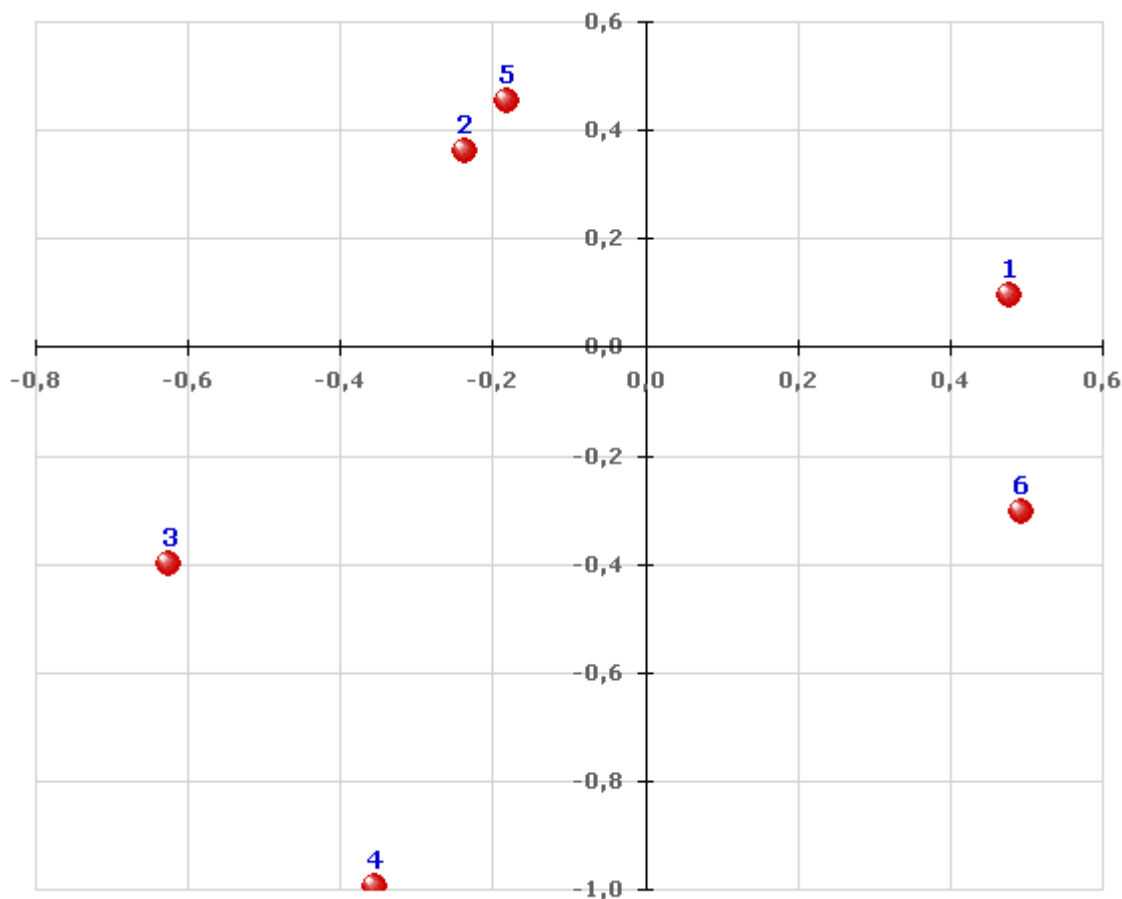


Figura 7.9 Analisi delle corrispondenze per la domanda P1Q01. Fattori distribuiti sul piano cartesiano

Come si nota in figura 7.9 l'analisi delle corrispondenze rivela che l'asse X è caratterizzato dai fattori uno e sei (che fanno riferimento alle scale “Contro le regole” e “Aggressivo/ostile”) mentre le restanti categorie si posizionano nel quadrante opposto, con polarizzazione della categoria tre.

L'asse Y è caratterizzato da due semipiani, in cui vengono segregate le categorie cinque, due e uno (“Pieno di attività/facilmente distraibile”, “Sindrome da fallimento/Perfezionista” e “Contro le regole”) e sei, tre e quattro (“Aggressivo/ostile”, “studente debole” e “Facilmente irritabile”).

Possiamo ora esplorare i valori di t-test dei lemmi che determinano le relazioni di prossimità e distanza dei fattori nel grafico (fig. 7.9), osservando la tabella 7.43 è possibile apprezzare i contributi dei lemmi all'inerzia totale.

Tab. 7.43 Analisi delle corrispondenze della domanda P1Q01. Contributi assoluti dei lemmi all'inerzia totale (in permillesimi)

DIMENSIONE 1	% inerzia	DIMENSIONE 2	% inerzia
oppositivo	38,1	alunno	50,4
difficoltà_appr	30,1	reagire	38,8
iperattivo	24,4	interrompere	29,6
si_rifiuta	20,9	mostra	28,2
emotivo	19	fatica	25,7
alterna	17,2	pensare	24,8
rimprovero	17,2	ascolto	23,4
difficoltà_relaz.	16,9	reazione	23,4
problemi	16,7	lezione	20,5
non_lavora	15,7	poco_motivato	19,3
attirare	15	lento	16,6
stare_seduto	14,5	aiuto	15,8
lento	14,1	difficile	15,8
violento	14	poco_autocontrollo	15
		stare_fermo	15

Note: le percentuali inferiori < 14 sono state omesse

Una volta individuate le dimensioni (o gli assi) che spiegano la più alta parte di inerzia possibile, possiamo procedere con l'identificazione delle polarità degli assi.

Se guardiamo le figure 7.10 e 7.11 possiamo scoprire quali lemmi vengono associati ai diversi fattori rappresentati.

È interessante notare come nella figura 7.10 l'asse Y sia caratterizzato da una polarità negativa che sembra descrivere uno studente debole con difficoltà di apprendimento e da una polarità positiva che sembra riferirsi ad uno studente aggressivo e ostile. Guardando nel dettaglio anche i poli dell'asse X (fig.7.11) invece si può notare come da una parte si faccia riferimento ad una dimensione centrata sull'individuo ("emotivo", "immaturo", "poco motivato") e dall'altra ad una dimensione che appare più gruppale ("lezione", "classe", "interrompere").

POLARITA' (-)	VALORI TEST	POLARITA' (+)	VALORI TEST
VAR 3	-10.7753	VAR 1	10.6072
VAR 2	-7.5549	VAR 6	10.2675
VAR 4	-3.4128	LEM oppositivo	3.4714
LEM difficoltà_appr	-3.1085	LEM classe	2.6279
LEM iperattivo	-2.8709	LEM si_rifiuta	2.5786
LEM emotivo	-2.4695	LEM Alterna	2.3176
LEM difficoltà_rela	-2.3522	LEM rimprovero	2.3176
LEM Problemi	-2.3207	LEM non_lavora	2.2781
LEM attirare	-2.1851	LEM compagno	2.1046
LEM stare_seduto	-2.1652	LEM violento	2.0819
LEM lento	-2.1054	LEM provocare	2.0455
LEM infantile	-2.0821	LEM atteggiamento	2.0073
LEM argomento	-2.0261	LEM diventare	2.0008
LEM maniera	-2.0261		
LEM spiegazione	-2.0261		
LEM non_riesce	-2.0205		

Figura 7.10 Analisi delle corrispondenze per la domanda P1Q01. Polarità del fattore 1 (asse Y)

POLARITA' (-)	VALORI TEST	POLARITA' (+)	VALORI TEST
VAR 4	-9.6433	VAR 2	11.4793
VAR 3	-6.9548	VAR 5	3.6189
VAR 6	-6.3429	LEM interrompere	2.8308
LEM alunno	-3.4729	LEM lezione	2.4043
LEM reagire	-3.1139	VAR 1	2.0780
LEM mostra	-2.5843	LEM iperattivo	2.0276
LEM fatica	-2.5314	LEM poco_autocontrollo	2.0174
LEM emotivo	-2.4307	LEM stare_fermo	2.0081
LEM ascolto	-2.4294		
LEM reazione	-2.4294		
LEM pensare	-2.3631		
LEM lento	-2.2387		
LEM poco_motivato	-2.2325		
LEM immaturo	-2.1265		
LEM aiuto	-2.0452		

Figura 7.11 Analisi delle corrispondenze per la domanda P1Q01. Polarità del fattore 2 (asse X)

L'analisi delle corrispondenze basata sulla matrice delle occorrenze (*Lemma × Variabile*) ci ha permesso di identificare come si distribuiscono i lemmi sul piano fattoriale, usando come variabile di raggruppamento le modalità della scala di dominanza dei comportamenti difficili.

Per facilitare l'interpretazione degli assi e verificare quanto le scale di comportamento difficile possano essere usate come un buon organizzatore dei dati, è possibile generare un grafico (fig.7.12) basato su una matrice di co-occorrenze (*Lemma × Lemma*) allo scopo di verificare se queste polarità emergono anche semanticamente attraverso le parole realmente scritte dai rispondenti.

Riprendendo l'esempio fatto in precedenza, se l'analisi delle corrispondenze operata sulla matrice delle occorrenze individua la polarità “aggressivo” vs “studente debole” dovremmo poter rintracciare questa polarità anche nella matrice delle co-occorrenze dove analizziamo i lemmi e le loro reciproche distanze, dunque i lemmi che possono essere ricondotti all'area dell'aggressività dovrebbero costituire un polo opposto rispetto ai lemmi che si riferiscono agli studenti con difficoltà di apprendimento.

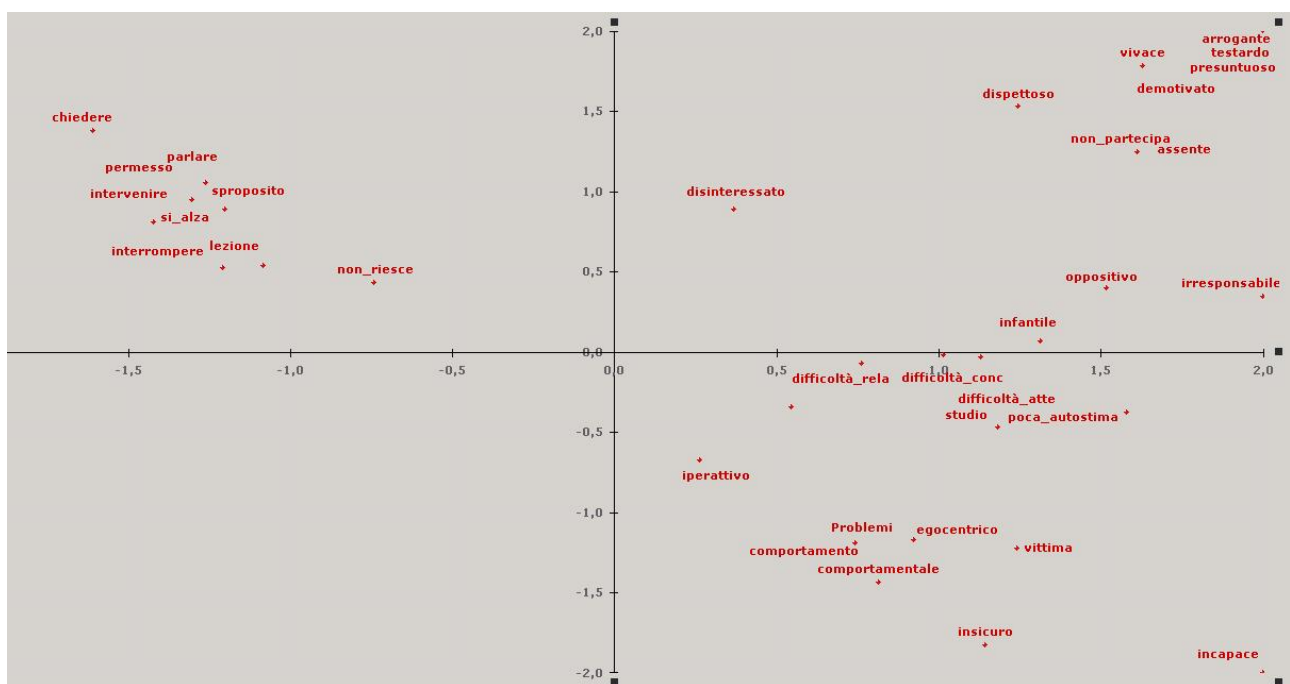


Fig. 7.12 Analisi delle corrispondenze sulla matrice delle co-occorrenze per la domanda P1Q01.

La figura 7.12 mostra almeno tre nuvole di punti distinte: in alto a destra troviamo lemmi come “arrogante”, “testardo”, “presuntuoso”, “demotivato”, “assente”, “non partecipa” mentre al polo opposto vediamo i lemmi “incapace”, “insicuro”, “problemi”, “comportamento”, “vittima”. Si riconosce inoltre una “fascia di mezzo” appoggiata sull'asse X che inerisce semanticamente l'area delle difficoltà nello studio. Infine la nuvola di lemmi appartenenti al quadrante in alto a sinistra si riferisce ad attività di disturbo della

lezione con i lemmi “parlare”, “interrompere”, “spropósito”, “si alza”, “chiedere”, “permesso”, “non riesce”.

A questo punto è possibile interpretare gli assi X e Y, a partire dall’analisi delle parole emerse nell’analisi delle corrispondenze possiamo concludere che l’asse Y rappresenta un continuum che va da un massimo di *nevroticismo* e *atteggiamento antisociale* ad un minimo rappresentato dallo *studente debole*, con basso livello di autostima e con difficoltà di apprendimento. L’asse X invece procede su un continuum che va dall’interrompere la lezione all’essere assente e non partecipativo.

Nel primo caso sembra che l’asse Y abbia qualcosa a che fare con l’*intenzionalità percepita* dello studente, cioè con il grado di intenzionalità percepita dall’insegnante nel mostrare un certo comportamento. In altre parole l’idea generale sembra essere che lo studente potrebbe, se volesse, evitare di essere irrispettoso, aggressivo, dispettoso ma non può evitare di avere un deficit.

Per quanto riguarda l’asse X invece sembra che abbia a che fare con la *distruzione dei processi di insegnamento*, un concetto presente nella parte quantitativa del questionario (PARTE2C), ed è ovvio il perché non ci siano oggetti nel quadrante in basso a sinistra del grafico: tutte le risposte riportano qualche tipo di disturbo nel processo di insegnamento mentre nessuno studente problematico aiuta il processo di insegnamento.

Riassumendo, nell’analisi della prima domanda aperta del questionario eravamo interessati a scoprire se e quanto le scale di comportamento difficile ipotizzate dalla teoria sottostante al CSSQ potessero essere rintracciate nelle risposte aperte del questionario.

7.3.6 CONCLUSIONI SULLA PRIMA DOMANDA APERTA DEL CSSQ

Nella prima fase dello studio i risultati ottenuti dal conteggio degli aggettivi nelle domande aperte ha replicato esattamente il *ranking* della scale della parte quantitativa del questionario. Questa è una ulteriore buona argomentazione a favore della validità delle scale quantitative in sé. Ad ogni modo la prima fase delle analisi era solo finalizzata ad inquadrare i dati qualitativi nel frame fornito dagli assunti che hanno guidato la costruzione del questionario. In più, nella seconda fase, abbiamo provato ad estrarre una struttura dai dati qualitativi. Ovviamente non ci aspettavamo un’esatta replica del frame concettuale del questionario quanto piuttosto di ottenere alcune indicazioni sulle rappresentazioni degli insegnanti circa lo studente difficile.

Il questionario riflette il punto di vista dell’esperto ed è finalizzato ad ottenere intuizioni scientifiche sul tema dello stress degli insegnanti. D’altro canto, nelle risposte alle domande

aperte (poste all'inizio del questionario prima di qualsiasi influenza dovuta alle successive domande chiuse) gli insegnanti ci hanno dato un'idea delle loro opinioni di senso comune, non necessariamente coincidenti con un punto di vista scientifico.

I risultati aiutano a mettere a fuoco ciò che gli insegnanti hanno identificato spontaneamente come “comportamento difficile” e la valutazione su quanto frequenti e stressanti siano i comportamenti proposti dal CSSQ dal punto di vista quantitativo.

In altre parole le analisi qualitative sembrano cogliere accuratamente le sfumature del ritratto dipinto dalle analisi quantitative e ci aiutano a capire perché in altre recenti ricerche italiane (Di Pietro & Ramazzo, 2003) lo “studente debole” emerge come lo studente più difficile per gli insegnanti italiani: se questa popolazione trova difficile discriminare tra aggressività, iperattività e ostilità mettendo insieme tutti questi comportamenti nella stessa categoria allora non ci sorprende che l'ultima categoria acquisti salienza e forse sia sovrarappresentata nell'indagine.

I risultati mostrano inoltre che gli insegnanti descrivono i comportamenti difficili su due direttive principali (quella cognitiva e quella sociale) e che il tipo di disturbo provocato ha a che fare con il processo di insegnamento/apprendimento agito in classe.

I tipi di comportamento descritti sembrano muoversi lungo l'asse dell'intenzionalità attribuita allo studente dall'insegnante. Abbiamo già parlato del valore delle attribuzioni causali degli insegnanti negli studi sui comportamenti difficili (si veda cap. 2), in questo caso l'analisi non rivela informazioni circa i tratti di personalità degli intervistati (per esempio discriminando tra *locus of control* interno o esterno)

Questo punto potrebbe essere ulteriormente analizzato al fine di individuare insegnanti più esposti di altri a fenomeni di stress. Con i dati in nostro possesso non è stato possibile trarre conclusioni di questo tipo.

In conclusione questo lavoro dimostra che questo tipo di analisi quali-quantitativa può offrire una forte base epistemologica agli studi sullo stress degli insegnanti, essendo una analisi oggettiva di un dataset ispezionabile. Il processo di decostruzione e ricostruzione del dato è stato reso noto e quindi altri possono replicare i medesimi processi di analisi.

7.3.7 RISULTATI DELL'ANALISI DELLA DOMANDA 2: "PERCHÉ QUESTO COMPORTAMENTO RISULTA IL PIÙ PROBLEMATICO PER TE?"

La seconda parte delle analisi qualitative verte sulla possibilità di mettere a fuoco ancora più in profondità quale sia l'universo di significato a cui l'insegnante attinge per spiegare il perché valuta difficile un dato comportamento. In altri termini siamo interessati a conoscere quanti e quali nuclei tematici emergono nel rispondere ai *perché* si valuta il comportamento come difficile.

Lo stesso tipo di analisi fino ad ora descritte sono state condotte anche sulla seconda domanda aperta P2AQ02. *"Perché è il comportamento più difficile per te?"*.

7.3.7 IL CONTEGGIO DEI VERBI

Una prima esplorazione dei dati ha riguardato il conteggio dei verbi presenti nel corpus. L'unità di analisi scelta è il verbo poiché la domanda chiede di fare riferimento agli agiti degli studenti. Il corpus di partenza era composto da 440 testi prodotti dalle risposte aperte, 257 (63,1%) prodotti da insegnanti di scuola primaria e 150 (36,9%) prodotti da insegnanti di scuola secondaria di primo grado. La lista estratta era composta da 712 verbi su un totale di 1630 lemmi in analisi (circa il 43% del corpus). Le parole maggiormente occorrenti sono "disturbare", "riuscire", "lavorare", "gestire" e "attività". Le prime venti parole rappresentano circa il 74% delle occorrenze in lista (vedere tab.10.47).

Tab.10.47. Domanda P1Q02: Conteggio dei verbi

<i>Lemma</i>	<i>Occ.</i>	<i>%</i>	<i>%cum.</i>
disturbare	71	9,97	9,97
riuscire	51	7,16	17,13
lavorare	41	5,76	22,89
gestire	38	5,34	28,23
attività	32	4,49	32,72
attenzione	26	3,65	36,38
distrarre	23	3,23	39,61
svolgere	23	3,23	42,84
creare	22	3,09	45,93
risultare	22	3,09	49,02
rendere	21	2,95	51,97
coinvolgere	20	2,81	54,78
sentire	19	2,67	57,44
interrompere	18	2,53	59,97
aiutare	15	2,11	62,08
cercare	15	2,11	64,19
capire	14	1,97	66,15
rispettare	14	1,97	68,12
trovare	14	1,97	70,08
relazionare	13	1,83	73,74

La lista di verbi, ad una prima semplice analisi delle frequenze, sembra indicare che l'insegnante è disturbato dal non riuscire a lavorare e a gestire l'attività in classe.

Il conteggio dei verbi in questo contesto ci racconta qualcosa sulle azioni dello studente che risultano particolarmente disturbanti e problematiche per l'insegnante.

Con ulteriori analisi potremo meglio identificare le dimensioni (o fattori) che determinano il perché quel dato comportamento risulta più problematico di un altro comportamento difficile.

In altre parole attraverso l'analisi delle corrispondenze verificheremo:

- 1) come il corpus della seconda domanda viene organizzato dalla variabile attiva dominanza (DOM), quali assi fattoriali produce e
- 2) come vengono organizzate le dimensioni rispetto a tutte le variabili illustrative (o supplementari) in gioco, le variabili che indicano il genere dello studente (SEXSTUD), il genere dell'insegnante (SEXTEA), il tipo di scuola (GRADO, primaria vs secondaria), l'area geografica della scuola (AREA), la specializzazione dell'insegnante sul sostegno (SOST), la dimensione della scuola (SIZE), il grado di soddisfazione nel lavoro (SODD), il grado di stress percepito nel lavoro (STRESS).

7.3.9 L'ANALISI DELLE CORRISPONDENZE

Dal momento che siamo interessati a conoscere perché alcuni comportamenti vengono gestiti con più difficoltà e le precedenti analisi si sono rivelate fruttuose, sembra utile continuare ad utilizzare la variabile scala di dominanza (DOM) come variabile in grado di organizzare la matrice di risposte. Le categorie ipotizzate dalla struttura fattoriale del CSSQ sono una buona tipologia attraverso cui leggere la mappa semantica prodotta dalla domanda P2AQ02.

La variabilità totale presente nella matrice di dati, ossia l'inerzia (cioè la dispersione dei profili rispetto al centro di gravità) viene mostrata in tabella 7.44.

Il numero di dimensioni dello spazio, pari al numero di colonne linearmente indipendenti della matrice di partenza, è pari al numero di modalità meno il numero di variabili attive (Tuzzi, 2003), in questo caso l'output produce uno spazio con 6 modalità (le sei scale di comportamento difficile) e 5 fattori, cioè il numero di modalità meno uno, la variabile attiva DOM.

Tab. 7.44 P1Q02. Analisi delle corrispondenze, inerzia spiegata dai fattori

Fattori	Inerzia	Percentuale	Percentuali Cumul.
1	0,1637	26,603	26,603
2	0,137	22,2602	48,8633
3	0,1285	20,8897	69,7529
4	0,1123	18,2593	88,0122
5	0,0738	11,9878	100

Le prime due dimensioni spiegano il 48,8% di inerzia. Il primo fattore spiega il 26, 6% e il secondo fattore il 22,2% dell'inerzia totale.

Per contribuire ad una maggiore leggibilità dei risultati, l'inerzia totale viene scomposta nei contributi di inerzia relativa per le varie dimensioni individuate. In tabella 7.45 vengono riportate le coordinate e i contributi all'inerzia di ogni dimensione.

Tab. 7.45 Coordinate e contributi relativi all'inerzia totale

Var_DOM	Massa	Coordinate		Contrib. Inerzia*		Qualità(coseno quadrato)		Tot.Qualità
	%	X-Axis	Y-Axis	X-Axis	Y-Axis	X-Axis	Y-Axis	%
1. Contro le regole	17,760	0,039	0,211	0,440	0,057	0,003	0,090	9,33
2. Pieno di attività/facilmente distraibile	37,705	-0,423	0,059	0,298	0,010	0,836	0,016	85,21
3. Studente debole	15,027	0,612	0,283	0,214	0,076	0,441	0,095	53,6
4. Facilmente irritabile	5,191	0,740	0,302	0,046	0,043	0,275	0,046	32,14
5. Sindrome da fallimento/Perfezionista	4,098	-0,035	0,479	0,002	0,071	0,001	0,104	10,49
6. Aggressivo/ostile	20,219	0,202	-0,741	0,000	0,743	0,068	0,913	98,03

Note: *valori in permillesimi

Le coordinate sul piano cartesiano sono utili per interpretare i contributi relativi di ogni modalità degli assi X e Y. Le polarità positive e negative determinano l'alto e basso e il destra e sinistra del piano cartesiano, coordinate prossime allo zero indicano una sostanziale equi distribuzione (e quindi distanza) delle parole nelle variabili (tab.7.45).

La figura 7.13 rappresenta i fattori individuati così come si distribuiscono sulla mappa bidimensionale.

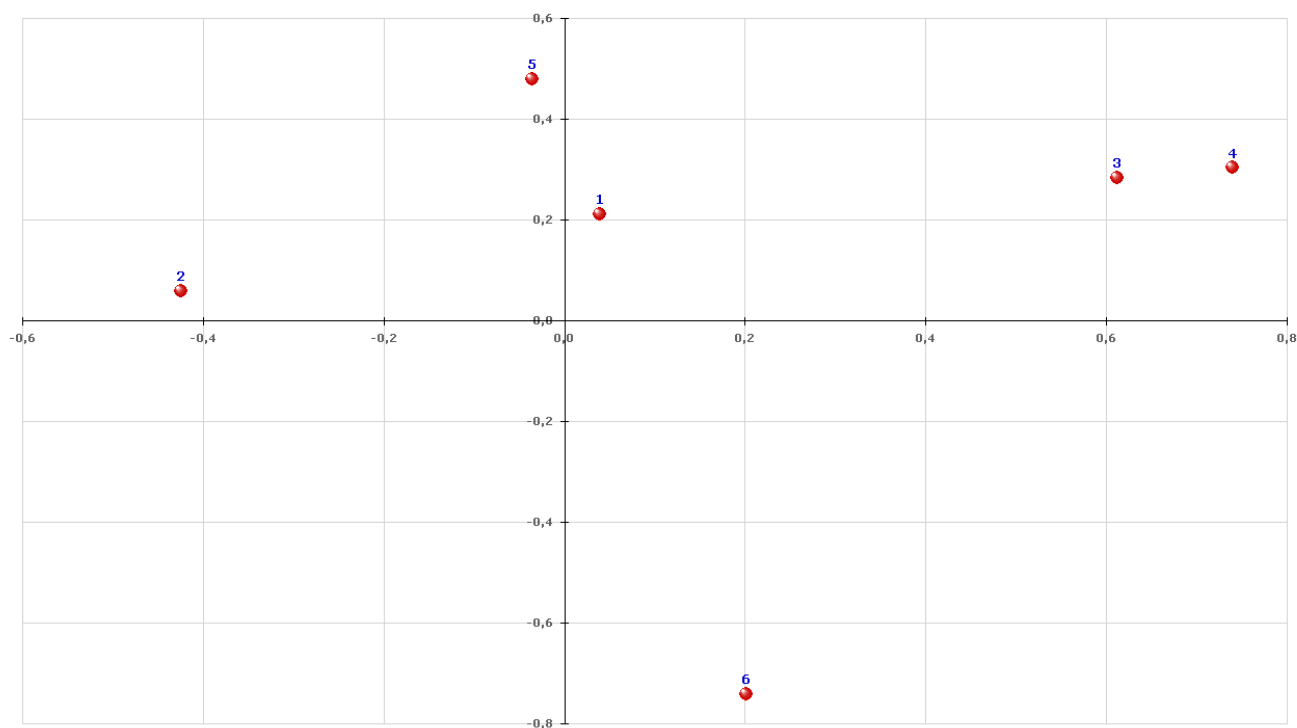


Fig.7.13 Analisi delle corrispondenze per la domanda P1Q02. Fattori distribuiti sul piano cartesiano

L'analisi delle corrispondenze rivela che l'asse Y è caratterizzato dal fattore cinque ("5. Sindrome da fallimento/perfezionista") ad un estremo e dal fattore 6 posto all'estremo opposto ("6. Aggressivo/ostile") mentre l'asse X è caratterizzato dal polo due da un lato ("2. Pieno di attività/facilmente distraibile") e tre e quattro dall'altro ("3. Studente debole" e "4. Facilmente irritabile"). Una volta individuate le dimensioni (o gli assi) che spiegano la più alta parte di inerzia possibile, possiamo procedere con l'identificazione delle polarità degli assi.

Anche in questo caso possiamo procedere all'esplorazione dei valori di t-test dei lemmi che determinano le relazioni di prossimità e distanza dei fattori nel grafico (fig.7.13), e analizzare i contributi dei lemmi all'inerzia totale (tab.7.46)

Tab.7.46 Analisi delle corrispondenze della domanda P1Q02. Contributi assoluti dei lemmi all'inerzia totale (in permillesimi)

DIMENSIONE 1	% inerzia	DIMENSIONE 2	% inerzia
scolastico	50,4	aggressivo	78,3
rapporto	39,7	energia	45,3
riuscire	36,8	bisogno	33,3
relazione	31,1	ordine	30,7
relazionare	30,6	creare	29,5
continuo	27,4	alunno	28,4
seguire	24,6	rapporto	27,8
interruzione	21,1	negativo	27,1
concentrare	20,2	rallentare	27,1
classe	19,3	ascoltare	27
comportare	16,8	scolastico	25
accetta	15,4	reagire	18,7
distogliere	15,1	disagio	17
mantenere	15,1	adulto	14,8
miglioramento	15,1	atteggiamento	14,2
attenzione	14,8		

Note: le percentuali inferiori < 14 sono state omesse

In tabella 7.46 vengono mostrati i lemmi che caratterizzano gli assi Y (o dimensione 1) e X (o dimensione 2). Inoltre, guardando nel dettaglio i poli degli assi (fig.7.14 e 7.15) è possibile apprezzare i valori di t-test di lemmi e scale di dominanza.

L'asse Y (o dimensione 1) è caratterizzata dalla scale di dominanza "Sindrome da fallimento/Perfezionista" ad un estremo (con lemmi come "creare" "rapporto" "scolastico") e "Aggressivo/ostile" all'estremo opposto (con lemmi come "aggressivo", "energia", "ordine", "negativo" ecc...).

L'asse X (o dimensione 2) è caratterizzata dalla scale di dominanza "Pieno di attività/facilmente distraibile" (con i lemmi "continuo", "classe", "concentrare") e al polo opposto dalle scale "Facilmente irritabile" e "Studente debole" (con lemmi come "rapporto", "scolastico", "riuscire", "relazione", "ascoltare", "calma").

POLARITA' (-)	VALORI TEST	POLARITA' (+)	VALORI TEST
VAR 3	-5.6338	VAR 6	12.3594
VAR 5	-4.1479	LEM aggressivo	3.5072
VAR 1	-3.4736	LEM energia	2.9840
LEM creare	-2.5165	LEM verso	2.6838
LEM rapporto	-2.3144	LEM bisogno	2.4547
LEM scolastico	-2.2148	LEM alunno	2.3131
		LEM ordine	2.3094
		LEM negativo	2.1849
		LEM rallentare	2.1849
		LEM ascoltare	2.1733

Fig. 7.14 Analisi delle corrispondenze per la domanda P1Q02. Polarità del fattore 1 (asse Y)

POLARITA' (-)	VALORI TEST	POLARITA' (+)	VALORI TEST
VAR 2	-12.8299	VAR 3	9.1540
LEM continuo	-2.4914	VAR 4	5.5811
LEM classe	-2.1423	VAR 6	4.4448
LEM concentrare	-2.1317	LEM scolastico	3.1347
		LEM rapporto	2.7583
		LEM riuscire	2.7324
		LEM relazione	2.6150
		LEM rispondere	2.3949
		LEM seguire	2.3684
		LEM relazionare	2.3306
		LEM interruzione	2.2709
		LEM mondo	2.2209
		LEM ascoltare	2.1407
		LEM calma	2.1330

Fig.7.15 Analisi delle corrispondenze per la domanda P1Q02. Polarità del fattore 2 (asse X)

Possiamo ipotizzare che il comportamento rilevato dalla scala cinque (“Sindrome da fallimento/perfezionista”) sia quello degli studenti che si sentono incapaci di competere con compagni che hanno successo oppure che mancano di fiducia nelle loro abilità.

Al contrario, il comportamento rilevato dalla scala sei (“Aggressivo/ostile”), di più immediata interpretazione, coglie il versante dell’aggressività.

Questi comportamenti sembrano poter essere raccontati lungo il continuum di cui abbiamo già parlato nel capitolo sui comportamenti difficili (cap.2) e che abbiamo successivamente individuato in fase di presentazione dei risultati quantitativi (Cfr. 7.2.6 , Cap.7), il continuum rappresentato dai poli: *comportamento internalizzato* vs *comportamento esternalizzato*.

In questo modo possiamo leggere le dimensioni del comportamento difficile attraverso gli assi fattoriali “alto-basso comportamento internalizzato”(asse Y) e “alto-basso comportamento esternalizzato” (asse X).

L’analisi delle corrispondenze basata sulla matrice delle co-occorrenze (*Lemma x Lemma*), affiancata alla lettura ripetuta del corpus testuale, rivela che gli intervistati rispondono alla seconda domanda del CSSQ raccontando che il comportamento diventa più difficile quando è continuato nel tempo e richiede una maggiore dose di attenzione da parte dell’insegnante (vedere figura 7.16).

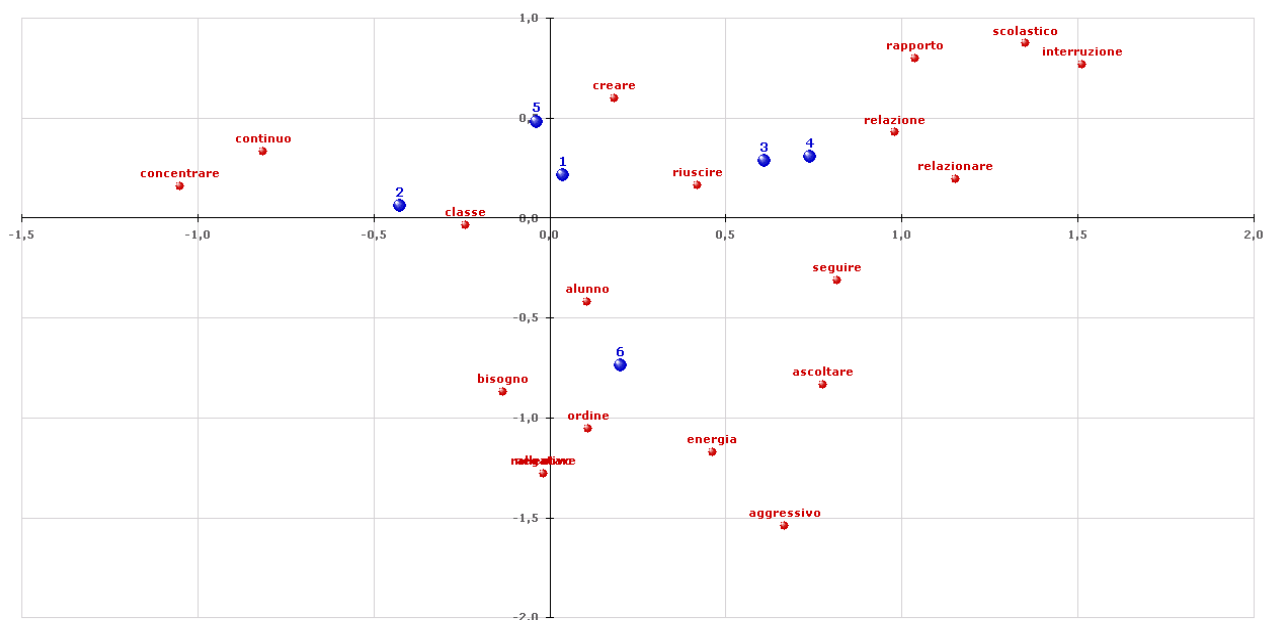


Fig.7.16 Analisi delle corrispondenze sulla matrice delle co-occorrenza per la domanda P1Q02

In ultima analisi siamo interessati a capire come le variabili illustrative (o supplementari) si dispongono nello spazio fattoriale. Le variabili indicano il genere dello studente (SEXSTUD), il genere dell'insegnante (SEXTEA), il tipo di scuola (GRADO, primaria vs secondaria), l'area geografica della scuola (AREA, urbana vs suburbana), la specializzazione dell'insegnante sul sostegno (SOST), la dimensione della scuola (SIZE, grandi vs piccole), il grado di soddisfazione nel lavoro (SODD, alto vs basso), il grado di stress percepito nel lavoro (STRESS, alto vs basso).

L'output generato dall'analisi delle corrispondenze (fig.7.17) permette di vedere come si dispongono sul piano le variabili socio demografiche e di soddisfazione e stress che abbiamo predisposto nella matrice delle occorrenze.

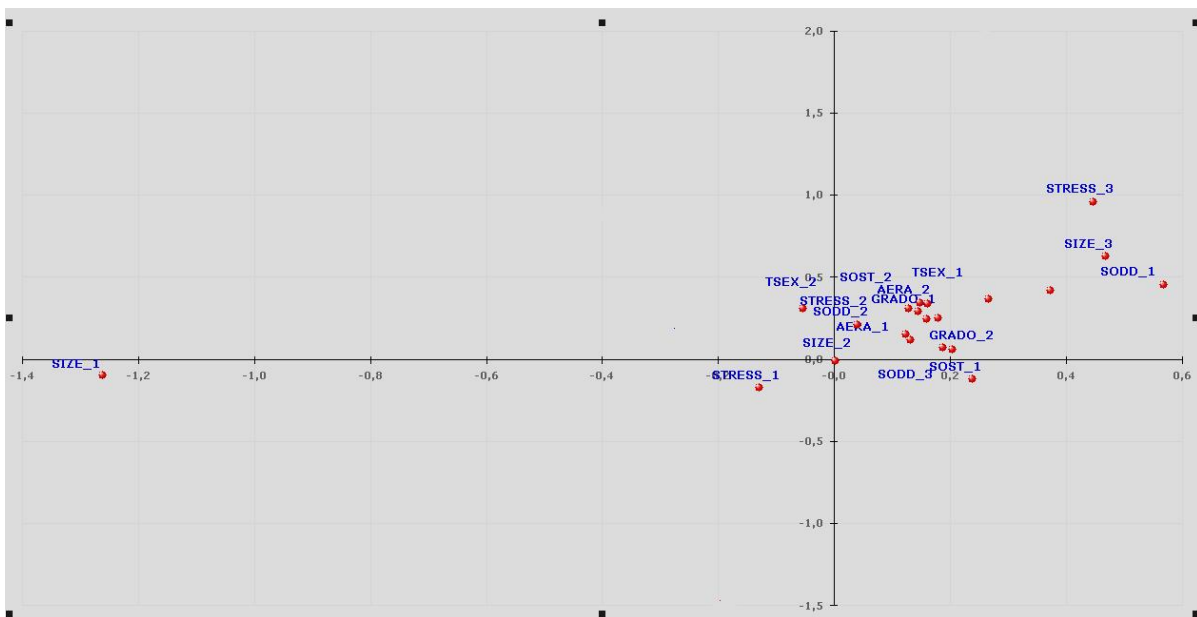


Fig.7.17 Analisi delle corrispondenze per la domanda P1Q02. Variabili illustrative distribuite sul piano cartesiano

In figura 7.17 vediamo una sostanziale attrazione delle variabili verso l'origine. Ciò indica una sostanziale indifferenziazione delle unità di contesto rispetto alla maggior parte delle variabili prese in esame. In ogni caso possiamo osservare che gli “oggetti” più distanti nel grafico sono le variabili “dimensione della scuola” (SIZE), “soddisfazione lavorativa” (SODD) e “stress” (STRESS). Le scuole piccole (SIZE1) sono molto distanti rispetto al posizionamento del resto delle variabili e sono contrapposte alle scuole con alti livelli di stress (STRESS3), bassi livelli di soddisfazione (SODD1) e alle scuole grandi (SIZE3).

Questo dato sembra confermare che i discorsi degli insegnanti insoddisfatti stressati e che lavorano in scuole grandi siano più omogenei (in termini di prossimità/vicinanza tra unità di contesto) dei discorsi degli insegnanti che lavorano in scuole piccole. Questo tipo di confronti sono stati trattati nella parte di analisi quantitative, in questa sede ci limitiamo a confermare le intuizioni quantitative.

7.3.10 CONCLUSIONI SULLA SECONDA DOMANDA APERTA DEL CSSQ

È stato interessante in questo caso integrare le tecniche di analisi testuale con l'analisi di contenuto per scoprire quali riflessioni gli insegnanti fanno a proposito della natura e dei contesti delle loro relazioni con gli studenti difficili. Quando all'insegnante è richiesto non solo di descrivere un comportamento che reputa difficile ma anche di specificare il perché questo comportamento risulta tanto difficile, il docente risponde sia che non riesce ad avere un rapporto con quello studente, con risposte tipo:

“Non riesco a rendergli la vita scolastica più serena.”

“Perché si deve cercare di essere sempre dalla sua parte e non contraddirlo mai. Se viene meno la fiducia che ha nei confronti dell'insegnante, si deprime, piange e non vuole più portare a termine il lavoro.”

“Perché non sempre riesco ad entrare in contatto con lui.”

sia che è un sovraccarico per il lavoro sul gruppo classe, con risposte tipo:

“Mi sento provocata in continuazione e mi risulta difficile fare lezione perché è un costante disturbo anche per la classe. Quando questo alunno è presente solitamente non riesco mai a fare tutto quello che avevo programmato.”

“Disturba il gruppo-classe, determina momenti di difficoltà nell'attenzione degli altri bambini, non c'è tempo sufficiente per interventi individualizzati né supporti esterni alla classe.”

“Perché non sempre riesco a contenerlo e del suo comportamento ne risente l'intera classe.”

“Perdo la pazienza e devo dedicare a lui solo molto tempo, mentre il resto della classe “si diverte”.”

“Richiede il mio impegno affinché io migliori la relazione con gli altri e il mio tempo per le spiegazioni individuali.”

Infine, l'accento posto sulla difficoltà della relazione con alcuni particolari studenti si ritrova in alcune frasi significative che rivelano qualcosa sulla fatica quotidiana nella relazione difficile con lo studente:

“È difficile da controllare, diventa pericoloso sia per sé stesso che per i compagni.”

“Perché oltre a disturbare me, mi rende difficile mantenere l'ordine in classe e proseguire con le lezioni.”

“Rende difficile il proseguimento della lezione.”

“Perché spesso è difficile capire cosa realmente gli interessi.”

“É difficile per me e gli altri concentrarsi sulla lezione.”

“Perché è difficile fare delle lezioni serene.”

“Perché è di difficile gestione: implica spesso un contenimento di tipo fisico, che richiede notevole energia e controllo.”

“Risulta difficile coinvolgerlo al lavoro.”

“Perché mi risulta difficile aiutarlo.”

In conclusione le analisi portano a confermare precedenti ricerche (Di Pietro & Ramazzo, 2003) nell'ambito dello studio dei comportamenti difficili. Dal campione di insegnanti italiani intervistati lo “studente debole” e lo “studente aggressivo/ostile” emergono come i comportamenti più difficili da gestire. La natura non generica dei comportamenti considerati, ci porta a pensare che per l'insegnante la difficoltà di gestione del comportamento non sia generalizzata ad un ampio spettro di comportamenti ma anzi sia tuttosommato circoscritta. Dalle parole degli insegnanti sembra emergere che manchino le risorse e gli strumenti per gestire l'aggressività e le difficoltà di apprendimento e che siano gli insegnanti stessi a richiedere supporto e formazione alla gestione di questi comportamenti.

In sintesi la difficoltà a gestire l'aggressività dello studente e la preoccupazione di non saper gestire i problemi emotivo-cognitivi potrebbe concorrere a generare fenomeni di stress. Una maggiore attenzione all'integrazione della didattica differenziata in classe e una adeguata formazione sulla gestione dei comportamenti emotivi potrebbe facilitare un alleggerimento delle pressioni quotidiane.

La maggior parte dei docenti lamenta difficoltà di gestione della vita sociale della classe, denuncia problemi disciplinari, parla con sempre maggior frequenza di bullismo, soffre per la mancanza di concentrazione e di interesse dei propri allievi ma solo raramente si sofferma a valutare la qualità del proprio modello relazionale, la validità della propria competenza sociale (Manca, 2006).

Del resto questo è uno dei problemi della scuola italiana ampiamente segnalati in anni recenti anche dagli stessi docenti (Lanfranconi, 2002).

CAPITOLO 8

DISCUSSIONE

Uno degli scopi principali del presente lavoro è stato quello di individuare quali siano i comportamenti degli studenti in classe che vengono gestiti con maggiore difficoltà dagli insegnanti italiani, statunitensi, surinamesi, olandesi, russi e cinesi. Sebbene i campioni analizzati non siano statisticamente rappresentativi della popolazione, l'alto numero di protocolli raccolti, la varietà contestuale di scuole coinvolte e la cura metodologica nella raccolta dati che ha caratterizzato il lavoro permettono a nostro avviso di considerare l'indagine una buona base di partenza per operare riflessioni sensate ed ottenere indicazioni accurate circa lo stress che gli insegnanti esperiscono nella loro vita professionale.

Il presente lavoro ha cercato di delineare un quadro approfondito delle fonti di stress che pervadono l'attività docente e delle strategie che mettono in atto gli insegnanti per fronteggiare le pressioni quotidiane a cui sono sottoposti. I tentativi di compilare elenchi esaustivi che tengano conto dei possibili *stressor* che l'insegnante è chiamato a fronteggiare sono molti. Le teorizzazioni variano in base ai diversi paradigmi teorici che si focalizzano sulla natura dello stimolo o sull'interazione tra persona e ambiente.

In realtà, come si è detto, l'approccio al fenomeno stress ha di recente spostato l'attenzione sulla comprensione degli aspetti interazionali e percettivi tra uomo e ambiente, sottolineando come gli stimoli "oggettivamente" percepiti come minacciosi siano in realtà molto pochi, mentre l'insieme degli stimoli percepiti "soggettivamente" sia pressoché infinito.

Le fonti di stress sul lavoro possono essere di origine fisica (caratteristiche fisiche nelle quali viene svolta l'attività professionale o caratteristiche degli ambienti di lavoro) o psicologica. Un classico esempio di *stressor* di origine fisica è il rumore (Walsh, 2002): alti

livelli di rumore prolungato danneggiano gli organi di senso dell'insegnante con conseguenze sulle performance lavorative.

Le fonti di stress di origine psicologica fanno riferimento agli aspetti della mansione, del lavoro organizzativo e delle relazioni sociali che potenzialmente mettono a rischio il benessere dell'insegnante (Cox, 1993). Nel caso della professione docente abbiamo visto come appaia decisamente più lungo l'elenco degli *stressor* di tipo psicologico.

Inoltre nel corso del tempo lo stress degli insegnanti è stato definito primariamente attraverso l'impatto negativo sui diversi correlati (la soddisfazione lavorativa, la motivazione) ad esso associati (Van Dick & Wagner, 2001). Sul lungo periodo gli effetti negativi dello stress si manifestano con cambiamenti fisiologici e biochimici accompagnati da manifestazioni psicosomatiche e sintomi cronici.

Ad esempio, la relazione tra il supporto sociale e lo stress degli insegnanti è stata esaminata frequentemente (Burke & Greenglass, 1995; Greenglass, Fiksenbaum, & Burke, 1995; Schwarzer, Mueller & Greenglass, 1999; Mark, Pierce & Molloy, 1990) come anche le percezioni di efficacia nell'insegnamento sui vissuti di stress dei docenti (Bhagat & Allie; 1989; Punch & Tuettemann, 1990). Quando però si tenta di comparare l'utilità predittiva di variabili contestuali, demografiche e di personalità le evidenze appaiono contraddittorie.

La letteratura in campo educativo è concorde nell'affermare che la qualità delle relazioni tra studenti e insegnanti sia predittiva di competenze accademiche e comportamentali dello studente a scuola (Cadigan, Entwisle, Alexander & Pallas, 1998; Pedersene, Faucher & Eaton, 1978; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Wubbles, Brekelmans & Hooymayers, 1991; Doll & Lyon, 1998; Greene, Abidin, & Kmetz, 1997; Pianta, 1999). Dal nostro punto di vista, poca attenzione è invece riservata al ruolo che specifici comportamenti degli studenti svolgono nel determinare lo stress dei docenti.

La ricerca sugli antecedenti dello stress (Kyriacou & Sutcliffe, 1979) afferma che gli *stressor* più significativi sono da ricercare nelle variabili legate alla classe piuttosto che in quelle legate all'organizzazione scolastica in generale (Milstein & Golaszewski, 1985).

La prospettiva della *Goodness of fit Theory* (Chess & Thomas, 1984a) ci ha permesso di descrivere, attraverso un approccio sistemico, la relazione insegnante-studente in termini di credenze e attribuzioni causali dell'insegnante in riferimento a determinati comportamenti dello studente. In questo senso la relazione insegnante - studente può essere concettualizzata come la miscela di caratteristiche dell'insegnante e dello studente che afferiscono alla dimensione "compatibilità insegnante- studente" (Greene, 1995, 1996).

In una prospettiva relazionale a orientamento sistemico (Brophy e Good, 1986; Zeichner, 2009), la nozione di “compatibilità studente-insegnante” deriva dalle teorie che enfatizzano la natura transazionale e reciproca del comportamento umano (Sameroff & Seifer, 1983).

I comportamenti considerati problematici (e percepiti come più stressanti) da un insegnante possono non essere percepiti affatto come tali da un altro insegnante, dando luogo a differenti esperienze di stress occupazionale nei docenti (Everaert, 2005). Inoltre alle differenze individuali nella percezione di stress si sommano quelle culturali, i comportamenti difficili sono essenzialmente costrutti sociali culturalmente connotati (Jones et al. 1995) e ciò che viene considerato di difficile gestione in un contesto può risultare facile in un altro.

I progetti di ricerca volti alla valutazione della relazione insegnante-studente devono quindi considerare la connotazione culturale del contesto di indagine. Ciò è ancor più rilevante quando si conducono studi comparativi cross nazionali finalizzati ad identificare politiche e interventi per aumentare l'efficacia dell'azione educativa.

Comprendere quali significati attribuiscono gli insegnanti ai comportamenti degli studenti significa poter comprendere meglio le loro reazioni (e quindi le strategie di coping messe in atto per affrontarli) e il rapporto che instaurano con gli allievi in classe.

Il presente lavoro è stato guidato da alcune domande di ricerca che seguendo una logica “ad imbuto”, dal generale allo specifico, hanno permesso di rispondere non solo a questioni generali (come sapere quali sono i comportamenti che accadono più di frequente in classe e quali di questi vengono percepiti come maggiormente stressanti dagli insegnanti interrogati nelle diverse Nazioni partecipanti) ma anche di interrogarsi sull'attendibilità e validità dello strumento utilizzato e sulle sue proprietà psicometriche.

Inoltre la possibilità di effettuare analisi sia quantitative sia qualitative ha permesso di condurre un importante processo di triangolazione dei dati che ha dimostrato un buon grado di sovrapposizione tra quanto è “nella mente” degli insegnanti quando vengono interrogati circa i comportamenti difficili degli studenti e quanto viceversa era “nella mente” dei ricercatori quando ponevano le domande.

Come abbiamo detto nei precedenti capitoli, il presente lavoro si colloca entro una prospettiva di *ricerca-survey* cross nazionale e dato che il confronto tra costrutti è una caratteristica centrale nelle survey di tipo comparativo, l'equivalenza degli indicatori è stata considerata una condizione necessaria per poter affermare la stabilità dei costrutti rilevati nei diversi contesti culturali. Ipotizzare che in contesti culturali differenti esista una equivalenza dei costrutti significa affermare che i diversi gruppi culturali intervistati assegnano lo stesso significato al costrutto in esame (Harkness et al. ,2003).

La descrizione del processo di adattamento culturale dello strumento ha mostrato tutte le attività che hanno condotto alla presa di decisione circa l'equivalenza delle misure in culture differenti.

In sintesi, il CSSQ ha mostrato una buona consistenza interna ed è risultato un valido strumento per la rilevazione delle percezioni di stress derivante dai comportamenti difficili degli studenti negli insegnanti di scuola primaria e secondaria. Inoltre l'adattamento ai dati italiani delle scale derivate dall'*Index of Teaching Stress* (nella sua versione adattata da Everaert & Van der Wolf, 2006), dal *Comprehensive Assessment of School Environments Information Management System* (Howard & Keefe, 1991) e dal *General Health Questionnaire* (versione italiana validata da Fraccaroli & Schadee, 1993) rivela dei buoni livelli di affidabilità e permette l'impiego successivo di queste scale per l'esplorazione dei diversi dataset nazionali.

Per quanto riguarda il campione italiano, i confronti tra gruppi per le variabili in esame hanno facilitato una conoscenza descrittiva degli insegnanti curricolari e degli insegnanti di sostegno delle scuole statali di Milano e Provincia. In particolare si voleva esplorare la diversa prospettiva con cui i comportamenti degli studenti vengono percepiti dagli insegnanti sia in termini di frequenza sia in termini di stress a seconda delle differenze di genere tra insegnanti e tra studenti, tra scuole primarie e secondarie, in aree urbane e sub urbane e a seconda che si tratti di bambini che hanno ricevuto una diagnosi psicologica o psichiatrica e che siano ripetenti o meno.

La misura di *sofferenza psicologica* (GHQ) dell'insegnante è più elevata quando quest'ultimo ha a che fare con bambini che hanno ricevuto una diagnosi psicologica o psichiatrica. Ma lo stress percepito dalle interazioni con bambini che hanno ricevuto una diagnosi risulta significativamente maggiore solo per i comportamenti aggressivi.

Abbiamo visto come le scale "1. Contro le regole" e 2. "Pieno di attività" vengono percepite come più stressanti dagli insegnanti curricolari rispetto agli insegnanti di sostegno (che pur segnalano una maggiore frequenza di accadimento di questi comportamenti) e abbiamo interpretato questo dato ipotizzando che gli insegnanti di sostegno possiedano strategie di coping più efficaci per gestire tali comportamenti.

In conclusione le analisi portano a confermare precedenti ricerche (Di Pietro & Ramazzo, 2003) nell'ambito dello studio dei comportamenti difficili. Dal campione di insegnanti italiani intervistati lo "Studente debole" e lo "Studente aggressivo/ostile" emergono come i più difficili da gestire.

I risultati ottenuti indicano che la difficoltà di gestione del comportamento difficile non sia generalizzata ad un ampio spettro di comportamenti ma anzi sia tutto sommato circoscritta.

Dalle parole degli insegnanti emerge una carenza di risorse e strumenti per gestire l'aggressività e le difficoltà di apprendimento. Sono gli stessi insegnanti a richiedere supporto e formazione nella gestione di questi comportamenti.

Concludendo, la maggior parte dei docenti lamenta di avere difficoltà di gestione degli aspetti sociali della vita di classe, denuncia problemi disciplinari, parla con sempre maggior frequenza di bullismo e iperattività, soffre per la mancanza di concentrazione e di interesse dei propri allievi ma raramente si sofferma a valutare la qualità del proprio modello relazionale e la qualità della propria competenza sociale.

Attraverso questo lavoro sono stati messi in luce alcuni punti salienti dello stress lavoro-correlato nella professione docente e le riflessioni fin qui condotte offrono diverse implicazioni per le scuole e gli amministratori utili ai sistemi scolastici.

In termini di contenimento dei livelli di stress nel corpo docente, l'amministrazione della scuola dovrebbe essere attenta a creare un clima sereno e a mantenere buoni livelli di soddisfazione circa la percezione di autonomia nella professione. I risultati di questo studio suggeriscono che la dirigenza scolastica deve essere accessibile ai membri del personale e fornire supporto sociale quando emerge la necessità di assistenza, soprattutto per quanto riguarda i compiti di lavoro e la gestione degli studenti. Il supporto sociale emerge in questo studio come un fattore importante di soddisfazione sul lavoro e di contenimento dei livelli di stress. Pertanto, i presidi devono essere attivi per offrire sostegno ai membri del personale nella varietà dei modi in cui questo può essere fatto, come ad esempio mostrando una sincera preoccupazione per il benessere dei singoli membri dello staff, valorizzandone i contributi, mostrando apprezzamento e riconoscendo in modo esplicito la conduzione di un buon lavoro.

Vi è anche la necessità di garantire che vi siano opportunità per il personale di instaurare un dialogo tra colleghi, in quanto questo è un altro veicolo di supporto, sostegno e incoraggiamento per il docente soprattutto quando emergono difficoltà di relazione con alcuni studenti. Questo è di particolare importanza per gli insegnanti. Gli studenti sono il fulcro di ciò che fanno gli insegnanti a scuola, il deterioramento dei rapporti con loro può influenzare significativamente la percezione dell'efficacia nel proprio lavoro. Pertanto è nel migliore interesse degli insegnanti, così come delle scuole, trovare nuove strategie di gestione dei comportamenti difficili in classe e studi come quello condotto possono essere di grande rilevanza per offrire una comprensione approfondita degli aspetti che maggiormente incidono sul benessere degli insegnanti.

Bibliografia.

- L. Acanfora (a cura di) (2002). Come logora insegnare. Il burn-out degli insegnanti. Roma, Magi.
- Achenbach T.M. (1999). The child behavior checklist and related instrument. In M.E. Maruish (Ed.) *The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment*. Lawrence Erlbaum Associates Inc; 2nd revised edition: 429- 466.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, Vol.101: 213–232.
- Ainsworth-Darnell, J.W. & Downey, D. B. (1998). Assessing the oppositional culture explanation for racial/ethnic differences in school performance. *American Sociological Review*, 63: 536–553.
- Algozzine, R. (1976). The disturbing child: What you see is what you get? *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol.22: 330-333.
- Allhusen, V., Belsky, J., Booth-LaForce, C.L., Bradley, R., Brownwell, C.A., Burchinal, M., Campbell, S. B., Clarke Stewart, K. A., Cox, M., Friedman, S. L., Hirsh-Pasek, K., Houts, R. M., Huston, A., Jaeger, E., Johnson, D. J., Kelly, J. F., Knoke, B., Marshall, N., McCartney, K., Morrison, F. J., O'Brien, M., Tresch O.M., Payne, C. Phillips, D., Pianta, R.C., Randolph, S.M., Robeson, W.W., Spieker, S., Lowe Vandell, D., Weinraub, M. (2006). Does class size in first grade relate to children's academic and social performance or observed classroom processes? *Developmental Psychology*, Vol.40 (5): 651–664
- Anastopoulos, A. D., Guevremont, D. C., Shelton, T. L., & DuPaul, G.J. (1992). Parenting stress among families of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.20:503-520.
- Anuradha, K.T. & Urs, S.R. (2007). Bibliometric indicators of Indian research collaboration patterns: a correspondence analysis. *Scientometrics*, Vol. 71(2): 179-189.
- Argentero P. (2006). I Test nelle organizzazioni. Bologna, Il Mulino.
- Arnold, D.H. (1997). Co-occurrence of externalizing behavior problems and emergent academic difficulties in young high-risk boys : a preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 18:317-330.
- Ashton, P. T. W., R.B. (1986). Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievements. New York, Longman.
- Atkinson, W. (2000). When stress won't go away. *HR Magazine*, Vol.45(12): 104-110.
- Avallone F. & Pamplomatas A. (2005). Salute Organizzativa nei contesti lavorativi. Milano, Raffaello Cortina.
- Baghat, R.S. & Allie, S.M. (1989). Organizational stress, personal life stress, and symptom of strain: an examination of the moderating role of sense of competence. *Journal of Vocational Behavior*, Vol.35:231-253.
- Bagozzi, R. P. (1980). Causal models in marketing. New York , John Wiley & Sons.
- Baker, J. A. (1999). Teacher student interaction in urban at risk classroom: differential behavior, relationship, quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*, Vol.100(1): 57-70.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, Vol.84:191-215.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York, Freeman.
- Barbaranelli, C. (2003) Analisi dei dati. Milano, LED.
- Barbaranelli, C. (2006) Analisi dei dati con SPSS. Vol.2 Le analisi Multivariate. Milano, LED.
- 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.
- Benjamin, B.Y. & Braun, H. (2002) John Tukey's contributions to multiple comparison. *The Annals of Statistics*, Vol.30: 1576-1594
- Benson, H., Allen, R.L. (1980). How much stress is too much? *Harvard Business Review*, Vol. 58(5):86-92.
- Benzecri, J.P. (1973). L'Analyse des Correspondances. In Bolasco, S. (2003). L'analisi statistica dei dati testuali: intrecci problematici e prospettive. *Giornata di studio su Applicazioni di analisi testuali*. Facoltà di Scienze Statistiche. Università La Sapienza, Roma 16 dicembre 2003.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E. & Zellman (1997). Federal programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, Rand.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary teachers in Spain. *Educational Psychology*, Vol. 26(4): 519- 539.
- Bianco-Finocchiaro, R. & Bianco, O. (1985). L'insegnante di sostegno e l'alunno handicappato. Bologna, Zanichelli.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavioral problems. *School Psychology International*, Vol.20: 209-217.
- Biemer, P.P. & Lyberg, L.E. (2003) Introduction to survey quality. New Jersey, John Wiley & Sons.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: a comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, Vol.25: 453-471.
- Boekaerts, M., Otten, R., & Voeten, R. (2003). Examination performance: are students' causal attributions school-subject specific? *Anxiety, Stress & Coping*, Vol.16: 331-342.
- S. Bolasco & R. Cipriani (a cura di) (1995). Ricerca qualitativa e computer. Teorie, metodi e applicazioni. Milano, Franco Angeli.
- Bolasco, S. (1999). Analisi Multidimensionale dei dati. Metodi, strategie e criteri di interpretazione. Roma, Carocci.
- Bolasco, S. (2005). Statistica testuale e text mining: alcuni paradigmi applicativi. *Quaderni di Statistica*, Vol.7:17-53.
- Borg, M. G. (1999). Occupational stress in British educational settings: a review. *Educational Psychology*, Vol.65(1): 49-67.

- Borghgraef, M., Fryns, J.P., Van den Bergh, R., Ryck, K., & Van den Berghe, H. (1990). The post-pubertal Fra (X) male: A study of the intelligence and the psychological profile of 17 Fra (X) boys. In W.I. Fraser (Ed.). *Key Issues in Mental Retardation Research*. London, Routledge: 94-105.
- Borthwick-Duffy, S.A. (1994). Prevalence of destructive behaviors. In T. Thompson & D.B. Gray (Eds.). *Destructive Behavior in Developmental Disabilities: Diagnosis and Treatment*. Thousand Oaks, Sage: 3-23.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.65: 49-67.
- Brady, B. A., Tucker, C. M., Harris, Y. R., & Tribble, 1. (1992). Association of academic achievement with behavior among Black students and White students. *Journal of Educational Research*, Vol.86: 43-51.
- Breaugh, J. A. (1999) Further investigation of the work autonomy scales: two studies. *Journal of Business and Psychology*, Vol. 13(3): 357-373.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., Tartwijk, J. van (2005). Teacher - student relationship across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, Vol. 43: 55-71.
- Brennan O'Neill, K., & Liljequist, L. (2002). Strategies used by teachers to rate student behavior. *Psychology in the Schools*, Vol. 39: 77-85.
- Broffebrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol.1 Theoretical models of human development*. New York, Wiley . 5 th Revised edition: 993-1028.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., & Dodge, K. A. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, Vol.39: 222-245.
- Brophy J. (1997) *Motivating Students to Learn*. New York , McGraw Hill.
- Brophy J.E. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 51(1):5-32.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In Wittrock, M (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan:328-375.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. In L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (Eds.). *Gender influences in classroom interaction*. Orlando, Academic Press: 115-152
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York, The Guilford press.
- Brown, M. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen, & J. Long (Eds.). *Testing structural equation models*. London, Sage: 136-162.
- Brown, M. & Ralph, S. (1998) The identification of stress in teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.) *Stress in teaching: past, present and future*. London, Athenaeum Press: 120-138.
- Bruininks, R.H., Olsen, K.M., Larson, S.A., & Lakin, K.C. (1994). Challenging behaviors among persons with Mental Retardation in residential settings. In T. Thompson & D.B. Gray. (Eds.). *Destructive Behavior in Developmental Disabilities: Diagnosis and Treatment*. Thousand Oaks, Sage: pp 24-48.

- Bruschi A. (1999). Metodologia delle scienze sociali. Milano, Bruno Mondadori.
- Burisch, M. (2002). A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and experiences. *Work and Stress*, Vol.16: 1–17.
- Burke R.J., Greenglass E.R. (1995) "A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout". *Social Science Medicine*, Vol.40(10):1357-1363.
- Buunk, B. P., Jonge, J. de, Ybema, J. F., Wolff, C. J. de (1998). Social comparison and occupational stress: the identification-contrast model. In , J.D.Drenth, H.,Thierry, de Wolff C. J. (Eds.). *Handbook of work organizational psychology (Vol. 2)*. Hove, Psychology press.
- Byrne, B.M. (2005). Confirmatory factor analysis. In B.S. Everitt & D.C. Howell (Eds.) *Encyclopedia of statistic in behavioral social science*. Chichester, John Wiley & Sons: 599-606.
- Cadigan, D., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Pallas, A. M. (1988). First-grade retention among low achieving students: a search for significant predictors. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 34: 71-88.
- Cadigan, D., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Pallas, A. M. (1988). First-grade retention among low achieving students: A search for significant predictors. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 34: 71-88.
- Cairo M.T. (2007). Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola. Milano, V&P.
- Cairo, M.T. (2001) Superdotati e dotati. Itinerari educativi e didattici. Milano, V&P.
- F., Cambi (a cura di) (2002), La progettazione curricolare nella scuola contemporanea. Roma, Carocci.
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.61:36-45.
- Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1993). Person–environment fit theory: some history, recent development, and future directions. *Journal of Social Issues*, Vol. 49: 253–275.
- 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: 473-490.
- Caprara, G.V. & Cervone, D. (2003). Personalità - determinanti, dinamiche, potenzialità. Milano, Raffaello Cortina.
- Cartwright, S. & Boyes, R.F. (2000). Taking the pulse of executive health in the UK. *The Academy of Management Executive*, Vol.14(2): 16-24.
- Castelli, S., Pepe, A. & Addimando, L. (2009). A quali-quantitative analysis of two open questions from Italian data. In K. Van der Wolf, H. Everaert, & R. Roeser (Eds.). *Challenging Students and Teacher Stress*. Charlotte NC : Information Age Publishing (in press).
- M. Castoldi (a cura di) (2002). Efficacia dell'insegnamento: percorsi e strumenti per l'autovalutazione. Milano, Franco Angeli.
- Cattell, R. B. (1966). Personality structure: The larger dimensions. In Zoski, K. & Jurs, S. (1990). Priority Determination in Surveys. an application of the scree test. *Evaluation Review*, Vol. 14(2): 214-219.

- Cattell, R. B., & Jaspars, J. (1967). A general plasmode (No. 30-10-5-2) for factor analytic exercises and research. In Zoski, K. & Jurs, S. (1990). Priority Determination in Surveys. an application of the scree test. *Evaluation Review*, Vol. 14(2): 214-219.
- 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.
- Cesa-Bianchi M. (2006). Prefazione in Ferrara-Cariota, P., & La Barbera, F. Stress, individui e società. Prospettive psicosociali e ambiti di intervento. Napoli, Liguori.
- Charles S.C., Warnecke R.B., Wilbert J.R., Lichtenberg R. & DeJesus C. (1987), Sued and Non-Sued Physicians: satisfaction, dissatisfaction, and sources of stress. *Psychosomatics*, Vol. 28: 462–468.
- Charles, C.M., & Senter, G.W. (2005). Elementary classroom management (4th ed.). New York, Pearson Education.
- Chess, S. & Thomas, A. (1984a). Stress in teaching: past, present e future. London, Wurr Publisher.
- Chess, S. & Thomas, A. (1984b). Origins and evolution of behavior disorders. New York, Brunner/Mazel.
- Clancy J. & McVicar A. (2002) Stress. In J.Clancy, A.McVicar & N. Baird (Eds.) Physiology and Anatomy: A Homeostatic Approach, London: Arnold. 2nd edn.:6122-63.
- Clancy J. & McVicar, A. (2002). Physiology and anatomy: a homeostatic approach. 2nd revised edition. Chapter 22. Stress. London, Arnold: 611–633.
- Code, S. & Langan-Fox, J. (2001). Motivation, cognitions and traits: predicting occupational health, well-being and performance. *Stress and Health*, Vol.17: 159-174.
- Coie, J. D. & Korehbiel-Koeppel, G. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive children. In S.R, Asher, & J.D. Coie. *Peer rejection in childhood*. New York, Cambridge University Press: 309-337.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, Vol.60: 323-337.
- Cole, M. & Walker, S. (1989) Teaching and Stress. London, Open University Press.
- Conley S. & Woosley, S.A. (2000) Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*, Vol. 38(2):179-201.
- Cooper C.L., Sloan S.J. & Williams S., (1988). Occupational Stress Indicator Management Guide, Windsor, NFER-Nelson.
- Cooper, C. L. (1998). Theories of Organizational Stress. New York, Oxford University Press.
- Cooper, C.L. & Dewe, P. (2004). Stress: a brief history. Oxford, Blackwell.
- Cox, T. (1978). Stress. London, McMillan Education.
- Cox, T. (1987). Stress, coping and problem solving. *Work & Stress*, Vol.1(1): 5-14.
- Cox, T. (1993) Stress Research and Stress Management. Sudbury, HSE Books.

- Cox, T. Griffiths, A. & Rial-Gonzalez, E. (2000). Research on work related stress. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved gennaio 2009 from http://osha.europa.eu/publications/reports/203/stress_en.pdf/at_download/file
- R., Crandal. & P.L., Perrewew, (Eds.) (1995). Occupational stress: a handbook. Washington, Taylor & Francis.
- Cudeck, R. (2000). Exploratory factor analysis. In H.E.A. Tinsley & S.D. Brown (Eds.) *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling*. London, Academic Press.
- Cummings, T. G. & Cooper, C.L. (1998). A cybernetic theory of organizational stress. In C. L. Cooper (Eds.) *Theories of Organizational Stress*. New York, Oxford University Press: 101-121.
- Cunningham, R. (2004). Not what you would assume: the costs of operating small high schools. Retrieved luglio 2009 from <http://www.broward.k12.fl.us/ctace/school-to-career/SLC/SmallSchoolCosts.pdf>
- Cunningham, B. & Sugawara, A. (1988). Preservice teachers' perceptions of children's problem behaviors. *Journal of Educational Research*, 82, 34-39.
- Danna, K. & Griffin, R.W. (1999). Health and well being in the workplace: a review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, Vol.25: 357.
- Darlington (2005). Astrocytes as targets for neuroprotective drugs. *Current Opinion in Investigational Drugs*, Vol.6(7):700-3.
- Datnow, A. (2000). Power and politics in the adoption of school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22(4): 357-74.
- De Carlo, N.A., Falco, A. (2008). Metodologie e strumenti di valutazione del rischio stress lavoro-correlato: rassegna e possibili applicazioni. Comunicazione presentata presso *Psiop- Istituto di Psicoterapia, Intervento sul Disagio in ambito Lavorativo e Valorizzazione della Persona*. Padova, 19-19 settembre 2008.
- De Carlo, N.A., Falco, A. & Capozza, D. (2008). Test di valutazione del rischio stress-lavoro correlato nella prospettiva del benessere organizzativo (Q-Bo). Milano, Franco Angeli
- de Cássia Martinelli, S., Bartholomeu, D., Gakyia Caliatto, S. & de Grecci, A. (2009) Children's self-efficacy scale: initial psychometric studies. *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol.27:145-158.
- De Luca, A. (2006). Le applicazione dei metodi statistici alle analisi di mercato. Manuale di ricerche per il marketing. Milano, Franco Angeli.
- De Montmollin, M. (1976). Gli psicostrioni: un'autocritica della psicologia industriale. Milano, Il Saggiatore.
- Deary I.J., Agius R.M. & Sadler A. (1996). Personality and Stress in Consultant Psychiatrists. *International Journal of Social Psychiatry*. Vol. 42:112-123.
- Deary, I. J., Blenkin, H., Agius, R.M., Endler, N.S., Zeally, H., & Wood, R. (1996). Models of job related stress and personal achievement among consultant doctors. *British Journal of Psychology*, Vol.87: 3-29.
- Del Rio, G. (1990). Stress e lavoro nei servizi: sintomi, cause e rimedi del Burnout. Roma, Carocci.
- Delabastita, D. (1993). There's a double tongue. Investigation into the translation of Shakespeare's worldplay, with special reference to "Hamlet". Amsterdam, Rodopi.

- Della Ratta-Rinaldi, F. (2002). L'analisi testuale, uno strumento per la ricerca qualitativa. In L. Cecconi (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Franco Angeli.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, Vol.86: 173–184.
- Ding, M., Li, Y., Xiaobao Li, X. & Kulmb, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology*, Vol. 28 (3): 305–324.
- Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Risk and resilience: implications for the delivery of educational and mental health services in the schools. *School Psychology Review*, Vol.27:348-363.
- Doré, J.C., Deutheuil, C. & Miquel, J.F. (2000). Multidimensional analysis of trends in patent activity. *Scientometrics*, Vol.47(3):475-492.
- Doyle, W. (1984). How order is achieved in a classroom: an interim report. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.16: 259-277.
- Duhig, A. M. & Phares, V. (2003). Adolescents', mothers', and fathers' perspectives of emotional and behavioral problems: distress, control, and motivation to change. *Child and Family Behavior Therapy*, Vol. 25: 39–52.
- Dunham, J. & Varma, V. (Eds.). (1998). Stress in teachers: Past, present, and future. London, Whurr Publishers.
- Duke, D. L. (1978) Why don't girls misbehave more than boys in school? *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.7:141-158.
- Dyck, D. (2001). The toxic workplace. *Benefits Canada*, Vol.25(3): 52.
- Edwards, J. R. (1996). An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. *Academy of Management Journal*, Vol.39: 292-339.
- Edwards, J. R. (1998). Cybernetic theory of stress, coping, and well-being: review and extension to work and family. In C. L. E. Cooper (Eds). *Theories of Organizational Stress*. New York, Oxford University Press: 122-152.
- 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: 85-129.
- 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*. New York, Oxford University Press:28-67.
- Edwards, J. R. & Cooper, C.L. (1998). The impacts of positive psychological states on physical health: a review and theoretical framework. *Social Science and Medicine*, Vol.27:1447-59.
- Eidelson, R. J. (1980). Interpersonal satisfaction and level of involvement: A curvilinear relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 39: 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. (1992). Self-injurious behaviour: An overview of recent developments in epidemiological and behavioural research. *Mental Handicap Research*. Vol. 4: 49-81.
- Emerson, E. (1995). Challenging behaviour: analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities. London, Cambridge University Press.
- Emerson, E., Forrest, J., Cambridge, P. & Mansell, J. (1996). Community support teams for people with learning disabilities and challenging behaviour: results of a National survey. *Journal of Mental Health* Vol.5: 395-406.
- Engel, B.T. (1985). Stress is a noun! No, a verb! No, an adjective! In T.M. Field, P.M. McCabe & N. Schneiderman. *Stress and Coping*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum:3-12.
- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1988). Factors affecting achievement test scores and marks of black and white first graders. *The Elementary School Journal*, Vol.88: 449-471.
- Evans P. D., Hucklebridge, F. & Clow A. (1997). Stress and the Immune System. *The Psychologist*, Vol. 10(7): 303-307.
- Everaert, H. A. & Van der Wolf, K.C. (2004a). Stress in the student-teacher relationship in Dutch schools: a replication study of Green, Abidin & Kmetz's Index of teaching stress-instrument (ITS). *Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, San Diego, CA.
- Everaert, H.A. & Van der Wolf, K.C. (2004b). 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. A. & Van der Wolf, K.C. (2006). Stress in the student-teacher relationship in Dutch schools: a replication study of Green, Abidin & Kmetz's Index of teaching stress-instrument (ITS). In R. C. Lambert & C.J. McCarthy (Eds). *Understanding teacher stress in age of accountability*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Fabbris, L. (1997). *Statistica multivariata: analisi esplorativa dei dati*. Milano, Mc-Graw Hill.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of explorator factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, Vol.4: 272-299.
- Farley, F. H. & Rosnow, J. M. (1975). Student analyses of motivation and school learning. *The Journal of Experimental Education*, Vol.43: 51-54.
- Farmer, T. W. & Farmer, E. M. Z. (2001). Systems of care, and prevention of emotional and behavioral problems. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol.71: 171-181.
- Farmer, T. W., Quinn, M. M., Hussey, W. & Holohan, T. (2001). The development of disruptive behavior disorders and correlated constraints: Implications for intervention. *Behavioral Disorders*, Vol.26: 117-13.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood, L. J. (1993). The effect of maternal depression on maternal ratings of child behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 21: 245-269.
- Ferrara-Cariota, P. & La Barbera, F. (2006). Stress, individui e società. Prospettive psicosociali e ambiti di intervento. Napoli, Liguori.
- 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(7): 552-563.

- Fielding, N. G., Fielding, J.L. (1986). Linking data: the articulation of qualitative and quantitative methods in social research. Beverly Hills, Sage.
- Fischer, M. (1990). Parenting stress and the child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 19: 33-346.
- Fisher, R. A. (1936). The use of multiple measurements in taxonomic problems. *Annals of Eugenics*, Vol.7: 179-188.
- Forehand, R., Lautenschlager, G. J., Faust, J., & Graziano, W. G. (1986). Parent perceptions and parent-child interactions in clinic-referred children: a preliminary investigation of the effects of maternal depressive moods. *Behaviour Research and Therapy*, Vol. 24: 73-75.
- 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 (2):319-338.
- French, J.R.P. (1973). Person role fit. *Occupational Mental Health*, Vol. 3(1):15-20.
- Freudenberger H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, Vol.30: 159-165.
- Frick, P. J., McMahon, R.J.(2008) Child and adolescent conduct problems. In J. Hunsley & E. J. Mash(Eds). *A Guide to Assessments that Work*. London, Oxford University Press.
- Friesen, D., & Sarros, J. C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behaviour*, Vol.10: 179-188.
- Friesen, D., Prokop, C. M., & Sarros, J. C. (1988). Why teachers burn out. *Educational Research Quarterly*, Vol. 12: 9-19.
- 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(3): 517-528.
- Gauthier, A.H. (2002). The promises of comparative research. *Journal of Applied Social Science Studies*, Vol.122: 5-30.
- Georgiou, S. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.69: 409-429.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P. & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology In The Schools*, Vol.39: 583-595.
- Gevin, A.M. (2007) Identifying the types of student and teacher behavior associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23:624-640.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, Vol.74(4): 569-582.
- Gill, E. (1991). The healing power of play. Working with abused children. New York. The Guilford Press.
- Giuliano, L. & La Rocca, G. (2008). L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso. Milano, LED.
- Glaser, B. A., Kronsoble, K. M., & Warner Forkner, C. B. (1997). Parents and teachers as raters of children's problem behaviors. *Child and Family Behavior Therapy*, Vol.19: 1-13.

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*, Vol.28: 915–921.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. London, Bloomsbury.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1991). Looking into classrooms (5th ed.). New York: Harper Collins.

Greenacre M. & Blasius. J. (1994). Correspondence analysis in the social sciences. New York, Academic Press.

Greenacre, M.J (1988). Correspondence Analysis of multivariate categorical data by weighted last-squares. *Biometrika*, Vol.75 (3): 457-467.

Greenacre, M.J. (1984). Theory and Applications of Correspondence Analysis. New York, Academic Press.

Greene, R. W., Abidin, R. R. & Kmetz, C. (1997). The index of teaching stress: a measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, Vol.3: 239-259.

Greene, R. W. (1995). Students with ADHD in school classrooms: Teacher factors related to compatibility, assessment, and intervention. *School Psychology Review*, Vol.24: 81-93.

Greene, R. W. (1996). Students with ADHD and their teachers: Implications of a goodness-of-fit perspective. *Advances in Clinical Child Psychology*, Vol.18: 205-230.

Greenglass, E.R., Fiksenbaum, L. & Burke, R.J. (1995). The relationship between social support and burnout over time in teachers. In P. Perrewe & R. Crandall (Eds.). *Occupational stress: a handbook*. Washington, Taylor & Francis: 239-248.

Greenwood, G. E., Olejnik, S.F. & Parkay, F.W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research & Development in Education*, Vol.23(2): 102-106.

Griffin, R. W. & Bateman, T. S. (1986). Job satisfaction and organizational commitment. In Cary A. Cooper and Ivan T. Robertson, (Eds.). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: Wiley:157-188.

Guidicini, P. (2007). Nuovo manuale per le ricerche sociali sul territorio. Milano, Franco Angeli.

Guiraud P. (1954). Les caractères statistiques du vocabulaire. In W. Noth (1995). *Handbook of semiotics*. Blumington, Indiana University Press.

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 tests for cross-cultural assessment*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, Vol.72(2): 625-638.

- Harkness, J.A., Van der Vijver, F.J.R. & Mohler, P.P. (2003). Cross-cultural survey methods. New Jersey: Wiley Interscience Publication.
- Harnois, G. & Gabriel, P. (2000). Mental health and work: Impact, issues and good practices. Geneva, International Labour Organisation.
- Harris RA, Coleshaw SRK, MacKenzie IG (1996) Analysing stress in offshore survival course trainees. Sudbury; HSE Books.
- Harris, D. V. (1970). On the brink of catastrophe. *Quest Monograph*, Vol.13: 33-40.
- Harris, P. (1993). The nature and extent of aggressive behaviour among people with learning difficulties (mental handicap) in a single health district. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 37: 221- 242.
- Harrison, R.V. (1978) Person-environment fit and job stress. In C.L.Cooper & R. Payne (Eds.). *Stress at Work*. New York, Wiley Interscience Publication:175-205.
- Harvey, D.A. (1997). Co-Occurrence of externalizing behavior problems and emergent academic difficulties in young high-risk boys: a preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 18: 317-330.
- J. Hastings & J. Schwieso (Eds.) (1987). New directions in educational psychology. Behaviour and motivation. Vol. 2. The Falmer Press.
- Hayashi K. & Marcoulides, G.A. (2006). Examining identification issues in factor analysis. *Structural Equation Modeling*, Vol.13: 631-645.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: a tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, Vol.7: 191-205.
- Hilgard, E. R., Atkinson, R.C. & Atkinson, R.L. (1989). Psicologia. Corso introduttivo. Firenze, Giunti.
- 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*. London, Athenaeum Press: 120-138.
- Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, Vol.24: 375–391.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, Vol.44(3):513-524.
- Hofstede, G. (2001). Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations (2nd ed.). London, Sage.
- 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. 49:106-122.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factor in factor analysis. *Psychometrika*, Vol.30: 176-185.
- Houghton, S., Wheldall, K. & Merret, F. (1988). Classroom behavior problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, Vol.4: 297-312.
- Howard, E.R. & Keefe, J.W. (1991) The CASE-IMS School Improvement Process. Reston, National Association of Secondary.

- Hoyle, R. H. & Robinson, J. C. (2003). Mediated and moderated effects in social psychological research: measurement, design, and analysis issues. In C. Sansone, C. Morf, & A. T. Panter. (Eds.). *Handbook of methods in social psychology*. London, Sage.
- Hoyle, R.H. & Smith, G.T. (1994) Formulating clinical research hypothesis as structural equation models: a conceptual overview. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.62:429-440.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, Vol. 6: 1-55.
- Huges, J. N., Barker, D., Kemenoff, S. & Hart, M. (1993). Problem ownership, causal attributions and self-efficacy as predictors of teachers' referral decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol.4: 369-384.
- Hughes, J.N. & Kwok, O. (2007) Influence of Student–Teacher and Parent–Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 99(1):39-51.
- Hurley, A. E., Scandura, T. A., Schriesheim, C. A., Brannick, M.T., Seers, A., Vandenberg, R. J & Williams, L. J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 18:667-683.
- Infante, G. (2007). *La scelta delle unità e dei relativi pesi nel processo di estrazione dell'informazione da dati testuali*. Tesi di dottorato non pubblicata. XIX ciclo. Dipartimento di Matematica e Statistica. Università degli Studi di Napoli Federico II. Napoli (Italy).
- International Test Commission. (2001). *International Test Commission guide-lines for test adaptation*. London: International Test Commission. Retrieved gennaio 2009 from <http://www.intestcom.org>
- Johnson, H. L., & Fullwood, H. L. (2006). Disturbing behaviors in the secondary classroom: How do general educators perceive problem behaviors? *Journal of Instructional Psychology*, Vol.33: 20–39.
- 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*, 20, 178-187.
- Johnson, W.L. & Day, R.M. (1992). The incidence and prevalence of self-injurious behavior. In .K. Luiselli, J.L. Matson & N.N. Sing (Eds.). *Self-Injurious Behavior: Analysis, Assessment and Treatment*. New York. Springer-Verlag: 21-58.
- Jones, F. (2000). Tools for teaching: Discipline instruction motivation. Santa Cruz, CA: Fredric H. Jones & Associates.
- Jones, K., Charlton, T. & Wilkin, J. (1995). Classroom behaviours which first and middle school teachers in St Helena find troublesome. *Educational Studies*, Vol.21: 139–153.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1999). Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language. Lincolnwood, Scientific Software International.
- Jovanovic, J., Lazaridis, K., and Stefanovic, V. (2006). The theoretical approaches to problem of occupational stress. Retrieved marzo 2009 from www.medfak.ni.ac.yu/ActaFacultatis/2006/3-broj/THEORETICALAPPROACHESTOPROBLEMOFOCCUPATIONALSTRESS.pdf.
- Kahn, R. L. & Byosiére, P. (1992). Stress in organizations. In M. Dunette & L. M. Hough (Eds.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Palo Alto, Consulting Psychologists Press:571-650.

- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.20: 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. 4:1- 39.
- Kaplan H.B. (1996) Psychosocial stress. New York, Academic Press.
- Kaplan, D. (2000) Structural Equation modelling: foundations and extensions. Thousand Oak, Sage.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life. New York, Basic Books.
- Kauffman, J. M. (1977). Characteristics of children's behavior disorders. Columbus, Merrill.
- Kauffman, J. M. (2001). Characteristics of children's behavior disorders (7th ed.). Columbus, . Merrill.
- U., Kelle (Ed.) (1995). Computer-aided qualitative data analysis: theory, methods and practice. London, Sage.
- Kelley, H.H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, Vol.28:107-128.
- Kiernan, C. & Kiernan, D. (1994). Challenging behaviour in schools for pupils with severe learning difficulties. *Mental Handicap Research*, Vol. 7: 117-201.
- Kiernan, C. & Qureshi, H. (1993). Challenging behaviour. In C. Kiernan (Ed.). *Research to Practice? Implications of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disabilities*. British Institute of Learning Disabilities, Kidderminster.
- Klein, H. J. (1989). An integrated control theory model of work motivation. *Academy of Management Review*, Vol.14:150-172.
- Kohn, M.L. (1989) Cross-National Research in Sociology. Newbury Park, Sage.
- Kounin, J. S. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Kulinna, P. H. (2007). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *Journal of Classroom Interaction*, Vol.42(2): 21-30.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. & Regualos, R. (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behaviors. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, Vol.7: 25-41.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Educational Studies*, Vol4: 1-6.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.48: 159-167.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, Vol. 29:146–152.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and present. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers. Past, present and future*. London, Whurr.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, Vol.53: 27–35.
- La Paro, K.M. & Pianta, R.C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: a meta-analytic review. *Review of Educational Research*, Vol. 70(4):443-484.
- Lachar, D. (1999) Personality Inventory for Children Second Edition (PIC-2), Personality Inventory for Youth (PIY), Student Behavior Survey (SBS). In M.E. Maruish (Eds). *The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment*. Mahawh, Lawrence Erlbaum Associates; 2nd Revised edition: 399-429.
- Lachiewicz, A.M., Spiridigliozzi, G.A., Gullion, C.M., Ransford, S.N., & Rao, K. (1994). Aberrant behaviors of young boys with Fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, Vol.98: 657-579.
- Lancia, F. (2004). Strumenti per l'analisi dei testi: introduzione all'uso di TLab. Milano. Franco Angeli
- Lancia, F. (2008). Word co-occurrence and similarity in meaning. Some methodological issues. In S. Salvatore, J. Valsiner (Eds.) *Mind as Infinite Dimensionality*. Roma, Edizioni Carlo Amore (forthcoming). Retrieved 20 dicembre 2007 from: <http://www.mytlab.com/wctheory.pdf>
- Lanfranconi, A. B.(a cura di) (2002). Il conflitto necessario. *Scuola Italiana Moderna*, Inserto SIM, n° 110, 15 dicembre 2002, La Scuola, Brescia.
- Lanzetti, C.(1995). Elaborazioni di dati qualitativi. Introduzione all'uso dell'analisi delle corrispondenze e dei modelli LISREL. Milano, Franco Angeli.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S.(1984). Stress, Appraisal and Coping. New York, Springer Publishing.
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In L. A. Pervin & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology*. New York, Plenum: 87-327.
- Lazarus, R.S. (1966). Psychological Stress and the Coping Process. In Webb, S.D. (1980) Police stress: a conceptual overview. *Journal of Criminal Justice*, Vol. 8: 251-257.
- Lazarus, R.S. (1995). Psychological stress in the workplace. In R. Crandal & P.L., Perrewe (Eds.). *Occupational stress: a handbook*. Washington, Taylor & Francis:3-14.
- Lazarus, R.S. (2000). Toward better research in stress and coping. *American Psychologist*, Vol.55(6):665-673.
- Le Fevre, M., Matheny, J. & Kolt, G.S. (2003) Eustress, distress and interpretation in occupational distress. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 18(7): 726-744.
- Lebart, L. & Salem, A. (1994). Statistique textuelle. In Balbi,S., Misuraca, M. (2005). Pesi e metriche nell'analisi dei dati testuali. *Quaderni di Statistica*, Vol.7:55-68.
- P.M., Lehrer, R.L. Woolfolk & W.E. Sime (Eds.) (1993). Principles and Practice of Stress Management. Guildford Press, London.
- Leiteer, M.P. & Durup, M.J. (1996). Work, home, and in-between: a longitudinal study of spillover. *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 32(1): 29-47.
- Lerner, R.M. (1998). Theories of human development: contemporary perspectives. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol.1 Theoretical models of human development*. New York, Wiley. 5 th Ed.: 1-24.

- Levi, L. (1998). Preface: stress in organizations - theoretical and empirical approaches. In C. L. Cooper (Eds.) *Theories of Organizational Stress*. New York, Oxford University Press.
- 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:43-66.
- Lijphart, A. (1975). The politics of accomodation. In Druckman, D. (2005). *Doing research: methods of inquiry for conflict analysis*. London, Sage.
- Liu, Y. & Zumbo, B.D. (2007). The impact of outliers on Cronbah's Coefficient Alpha estimates of reliability: visual analogue scale. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.67(4): 620-634.
- Lovaglio P.G., (2001). La stima di outcome latenti. Agli atti del Convegno Intermedio della Società Italiana di Statistica, *Processi e Metodi Statistici di Valutazione*, Cisu, 5-7 Maggio. Roma: 393-396.
- Lovejoy, M. C. (1996). Social inferences regarding inattentive-overactive and aggressive child behavior and their effects on teacher reports of discipline. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol.25: 33-42.
- Lowe, K., Felce, D., & Blackman, D. (1996). Challenging behaviour: The effectiveness of specialist support teams. *Journal of Intellectual Disability Research* , Vol.40, 336-347.
- Luca., G. (2004). L'analisi automatica dei dati testuali, software e istruzioni per l'uso. Milano, LED.
- Lum, J. J., Ehrbar, L. A. & Phares, V. (1995). Behaviors that bother clinically referred adolescents and their parents. Poster presented at the *Society for Research on Child Development Annual Meeting*, March 2005, Indianapolis, IN.
- Lundeberg, U.& Frankenhaeuser M. (1980) Pituitary-adrenal and sympathetic-adrenal correlates of distress and effort. *Journal of Psychosomatic Research*, Vol. 24:125-130.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child Development*, Vol.57: 81-107.
- Lynn, P. (2003). Developing quality standards for cross-national survey research: five approaches, *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 6(4): 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(6): 809-840.
- Magnusson, D., & Cairns, R. B. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. In R.B. Cairns, G.H. Elder Jr., E.J. Costello & A. McGuire (Eds.). *Developmental science*. New York, Cambridge University Press: 7-30.
- Manca, G.(2006). Abilità sociali per i docenti. Studi & Ricerche - Associazione Nazionale Docenti. Retrieved 28 settembre 2009 from <http://www.associazionedocenti.it/contenuti/articoli.asp?MID=7&SID=33&AID=497>
- 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. 16:659 - 661.

- Mark C., Pierce B. & Molloy G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.60: 37-51.
- 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(5): 651-659.
- Martin, A. J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 34: 73-93.
- Martin, C.R. & Jomeen, J. (2003) Is the 12-item General Health Questionnaire confounded by scoring method during pregnancy and following birth? *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, Vol.21 (4): 267-278.
- 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. & Tansella, M. (1999). Evaluating psychiatric morbidity in a general hospital, a two-phase epidemiological survey. *Psychological Medicine*, Vol.29: 823-832.
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. In C. L. Cooper (Ed.) *Theories of Organizational Stress*. New York, Oxford University Press:68-85.
- Maslach C. & Leiter P.L. (2000). Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro. Trento, Erikson ed. Trad it. Maslach C., Leiter P.L. (1997) The truth about burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, Jossey Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001) Job burnout. *Annual review of psychology*, Vol.52: 397-422.
- Maurice, P., & Trudel, G. (1982). Self-injurious behavior: Prevalence and relationships to environmental events. In J.H. Hollis & C.E. Meyers (Eds.). *Life-threatening Behavior: Analysis and Intervention*. Washington, American Association on Mental Deficiency.
- Mavropoulou, S. & Padelidu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behavior problems in relation to perceptions of control. *Educational psychology*, Vol. 22: 191-202.
- Mayer, E. A. (2000). The neurobiology of stress and gastrointestinal disease. *Gut*, Vol.47: 861.
- 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).
- McVicar A. (2003). Workplace stress in nursing: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, Vol.44(6): 633-642.
- Merret, F. E. & Wheldall, K. (1986). Observing Pupils and Teachers in Classrooms (OPTIC): a behavioural observation schedule for use in schools. *Educational Psychology*, Vol. 6:57-70.
- Merrett, F. & Wheldall, K.(1990). *Positive teaching in the primary school: effective classroom behaviour management*. London, Paul Chapman Educational Publishing.

- Merton, R.K. (2000). *Teoria e Struttura Sociale*, vol. II. Studi sulla struttura sociale e culturale. Bologna, Il Mulino.
- Migdley, S. (1997). Pressure points (managing job stress). *People Management*, Vol.3(14): 36.
- Miller, A., Ferguson, E. & Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behavior. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.70: 85–96.
- Mills, L. & Huebner, E. (1998). A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, Vol.36: 103–120.
- Milstein, M. & Golaszewski, T. J. (1985). Effects of organizationally based and individually based stress management efforts in elementary school settings. *Urban Education*, Vol.19(4): 389-409.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1975). Circolare Ministeriale 227/75, Allegato Relazione conclusiva presieduta dalla Sen. Franca Falcucci. FADIS Documento Falcucci: Le radici dell'integrazione scolastica in Italia". Retrieved maggio 2008 from <http://www.integrazionescolastica.it/article/455>
- Ministero della Pubblica Istruzione (1977). Legge 517/77 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico”.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1999). *Rapporto direzione del personale. Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico*. Retrieved giugno 2009 from <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>
- Ministero della Salute (1992). Legge 104/92 “Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *La scuola statale: sintesi dei dati. Anno Scolastico 2008-2009*. Retrieved giugno 2009 from <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>
- Moos, R. H. (1984). Context and coping: Toward a unifying conceptual framework. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 12:5-25.
- 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(1): 45-59.
- Morgan, V. & Dunn, S. (1988). Chameleons in the classroom: Visible and invisible children in nursery and infant classrooms. *Educational Review*, Vol. 40: 3-12.
- Morris J.A. & Feldman D.C. (1996) The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review* Vol. 21, 986–1010.
- Moscardino, U. (2003). Computer assisted analysis. In G.Mantovani & A. Spagnolli (a cura di). *Metodi qualitativi in psicologia*. Bologna, Il Mulino.
- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. In A. Scopesi & M. Zanolini (1998). *Processi comunicativi e linguistici in bambini e adulti*. Milano, Franco Angeli.
- 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.

- Murphy, G. (1994). Understanding challenging behaviour. In E. Emerson, P. McGill & J. Mansell (Eds.). *Severe Learning Disabilities and Challenging Behaviours: Designing high quality services*. London, Chapman & Hall:37-68.
- Nafpaktitis, M., Mayer, G. R. & Butterworth, T. (1985). Natural rates of teacher approval and disapproval and their relation to student behavior in intermediate school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, Vol.77:362–367.
- Nelson, L. R. (2005). Some observation on the scree test, and on coefficient alpha. *Thai Journal of Educational Research and Measurement*, Vol.3(1), 1-17.
- Noyons, E. C. M., Moed H. F. & Van Raan A. F. J. (1999). Integrating multiple sources of information in literature-based maps of science. *Journal of Information Science*, Vol. 16(4): 217-227.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd Ed.). New York, McGraw-Hill.
- Nyhan, W.L. (1994). The Lesch-Nyhan disease. In T. Thompson & D.B. Gray. (Eds). *Destructive Behavior in Developmental Disabilities: Diagnosis and Treatment*. Thousand Oaks, Sage:181-197.
- O'Leary-Kelly, S.W. & Vokurka, R. J. (1998). The empirical assessment of construct validity. *Journal of Operations & Production Management*, Vol. 16: 387-407.
- Oliver, C., Hall, S. & Murphy, G. (2005). The early development of self-injurious behaviour: Evaluating the role of social reinforcement. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol.49: 591-599.
- Oliver, C., Murphy, G.H. & Corbett, J.A. (1987). Self-injurious behaviour in people with mental handicap: A total population survey. *Journal of Mental Deficiency Research*, Vol.31:147-162.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004). *Survey on upper secondary schools – Technical Report Part II*. Retrived giugno 2008 from www.oecd.org/publishing/corrigenda
- Palmer Wilson, C., Gutkin, T.B., Hagen, K.M. & Oats, R.G. (1998). General education teachers' knowledge and self-reported use of classroom interventions for working with difficult-to-teach student: implications for consultation, preferral intervention and inclusive services. *School Psychology Quarterly*, Vol.13(1): 45-62.
- 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(1): 75-81.
- Pedersen, E., Faucher, T. A. & Eaton, W. W. (1978). A new perspective on the effects of first-grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*, Vol. 48: 1-31.
- Phares, V. & Compas, B. E. (1990). Adolescents' subjective distress over their emotional/behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.58: 596–603.
- Phares, V. & Danforth, J. S. (1994). Adolescents', parents', and teachers' distress over adolescents' behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.22: 721–732.
- Pianta, R. C, Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In I.B. Weiner, W.M. Reynolds & G.B. Miller (Eds). *Handbook of Psychology* , Vol.7: 199-234.
- Pianta, R. C, Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, Vol.7:295-312.

- Pianta, R. C. & McCoy, S. J. (1997). The first day of school: The predictive validity of early school screening. *Journal of applied developmental psychology*, Vol. 18: 1-22.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1993). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, Vol.57: 61-80.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. (1996). High-Risk children in the schools. Creating sustaining relationship. New York, Routledge.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, Vol.32: 15-31.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington DC, American Psychological Association.
- Pigott, R. L. & Cowen, E. L. (2000). Teacher race, child race, racial congruence, and teacher ratings of children's school adjustment. *Journal of School Psychology*, Vol. 38(2): 177–196.
- Plummer, S.E., Gournay, K., Goldberg, D., Ritter, S.A., Mann, A.H. & Blizard, R. (2000). Detection of psychological distress by practice nurse in general practice, *Psychological Medicine*, Vol.30: 1233-123.
- Polou, M. & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioral responses to students with emotional and behavioral difficulties. *British journal of educational psychology*, Vol.70: 559-581.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, Vol. 28: 111–138.
- Prakke, B., Van Peet, A. & Van der Wolf, K. (2007). Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools. *International Journal About Parents in Education*, Vol.1:36-44.
- Przeworsky, A. & Teune, H. (1970). The Logic of Comparative Social Enquiry. Melbourne, Krieger.
- Pugach, M. C. & Johnson, L. J. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. *Exceptional Children*, Vol. 62: 101–110.
- Punch, K. F. & Tuettemann, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, Vol.16(4): 369–382.
- Quick, J. C., Nelson, D.L., Quick, J.D. & Orman, D.K. (2001). An isomorphic theory of stress: the dynamics of person-environment fit. *Stress and Health*, Vol. 17(3): 147-157.
- Qureshi, H. (1994). The size of the problem. In E. Emerson, P. McGill & J. Mansell (Eds.). *Severe Learning Disabilities and Challenging Behaviours: Designing High Quality Services*. London, Chapman & Hall.
- 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. Berkeley, 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).
- Reinert M., (1992). La méthodologie "alceste" et l'analyse d'un corpus de 304 récits de cauchemars d'enfants. in Cipriani R. & Bolasco S. (1995). *Ricerca qualitativa e computer*. Milano, Franco Angeli.
- Richmond, R. L., Kehoe, L. (1999). Quantitative and qualitative evaluations of brief interventions to change excessive drinking, smoking, and stress in the police force. *Addiction*, Vol.94: 1509.
- Rogers, E. M. (1980). Social Changes in rural society. New York Appleton. In Stroppa C. (1996) *Il bambino e la città*. Collana della Fondazione J.A. Comenius per lo studio dei problemi dell'infanzia, Franco Angeli.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. New York, Oxford University Press.
- Rojahn, J. (1986). Self-injurious and stereotypic behavior of non institutionalized mentally retarded people: Prevalence and classification. *American Journal of Mental Deficiency*, Vol.91: 268-276.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L.(1968). Pygmalion in the classroom. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Safran, J. S. & Safran, S. P. (1987). Teachers' judgments of problem behaviors. *Exceptional Children*, Vol.54: 240–244.
- Safran, S. P. (1982). Resource consultant communication and teacher expectations of behaviorally disordered children. *Behavior Disorders*, Vol. 8: 25–29.
- Safran, S. P. & Safran, J. S. (1985). Classroom context and teachers' perceptions of problem behaviors. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 77: 20–28.
- Salton, G. (1989). Automatic text processing: the transformation, analysis, and retrieval of Information by Computer. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley.
- Salton G. & Buckley C. (1988). Term weighting approaches in automatic text retrieval. *Information Processing & Management*, Vol.24:513-523.
- Salvini, A. (1996). La ricerca sociale. In M.A. Toscano (a cura di). *Introduzione alla sociologia*. Milano, Franco Angeli: 573-593.
- A.J Sameroff & M.M. Haith (Eds.) (1996). The five to seven year shift: the age of reason and responsibility. Chicago, University Chicago Press.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, Vol.12: 397-312.
- Sameroff, A.J. & Seifer, R. (1983). Familiar risk and child competence. *Child Development*, Vol.4; 1254-1268.
- Schaufeli, W.B. & Kompier, M.A.J. (2001). Managing job stress in the Netherlands. *International Journal of Stress Management*, Vol.8(1): 15-34.
- 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.25:293–315.

Scheuren, F. (1999), "What Is a Survey?" Pamphlet series, Section on Survey Research Methods, American Statistical Association. In P.P. Biemer & L.E. Lyberg (Eds.). *Introduction to survey quality*. Hoboken. New Jersey, John Wiley & Sons.

Schon, D. A. (1983). Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Trad. it. Barbanente, A.(1993). Bari, Dedalo.

Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). A beginner's guide to structural equation modeling. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Schwarzer, R., Mueller, J. & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: data collection in cyberspace. In S. Hobfoll & R. Pekrun (Eds.), *Anxiety, Stress, and Coping: an international journal*, Vol. 12:145-161.

Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. In P.G. Gabassi (1995). *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano, Franco Angeli.

Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. In P.G. Gabassi (1995). *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano, Franco Angeli.

Selye, H. (1955). Stress and diseases. In Cooper, C.L. & Dewe, P. (2004). *Stress: a brief history*. Oxford, Blackwell.

Selye, H. (1983). The stress concept: past, present, and future. In Cooper, C.L. & Dewe, P. (2004), *Stress: A Brief History*. Oxford, Blackwell.

Selye, H. (1987). Stress without Distress. London, Transworld Edition .

Siegrist J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol.1: 27-41.

Silverman, D. (2002). Come fare ricerca qualitativa. Milano. Carocci.

Simmons, B. L. & Nelson, D.L. (2001). Eustress at work: the relationship between hope and health in hospital nurses. *Health Care Manager Review* Vol.26(4): 7-18.

Smit, I. & Schabracq, M. (1998). Team cultures stress and health. *Stress Medicine*, Vol.14: 13-19.

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.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education* Vol. 27: 66–81.

Spector, P.E. (1998). A control theory of the job stress process. In C.L. Cooper (Eds.). *Theories of Organizational Stress*. New York, Oxford University Press: 153 - 169.

Spielberger, C.D. (1991) Stress and Anxiety. Vol.13. New York: Hemisphere Publishing Corporation.

Stevens, J., Quittner, A. L., & Abikoff, H. (1998). Factors influencing elementary school teachers' ratings of ADHD and ODD behaviors. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 27: 406–414.

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.

- Teixeira, A.N. & Becker, F. (2001) Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. *Sociologias*, Vol. 3(5):94-113.
- 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. 227:31-36.
- Thomas, A. & Chess, S. (1980). The dynamics of psychological development. New York, Brunner/Mazel.
- Thomas, N., Clarke, V. & Lavery, J. (2003). Self-reported work and family stress of female primary teachers. *Australian Journal of Education*, Vol.47(1): 73-87.
- Thompson, B. & Daniel, L. G. (1996). Factor analytic evidences for the construct validity of scores: a historical overview and some guidelines. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.56: 197-208.
- Tijssen R.J.W., van Raan A.F.J., Heiser W.J. & Wachmann L., (1990). Integrating multiple sources of information in literature-based maps of science. *Journal of Information Science*, Vol. 16: 217-227.
- C.J. Travers & C.L. Cooper (1996) (Eds.). Teacher under pressure: stress in teaching profession. London, Routledge.
- Trobia, A. (2005). La ricerca sociale quali-quantitativa. Milano, Franco Angeli.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of educational research*, Vol.68: 202-248.
- Turnuklu, A. & Galton, M. (2001). Students' misbehaviors in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, Vol.70: 291-305.
- Tuzzi, A. (2003). L'analisi del contenuto. Introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca. Roma, Carocci.
- Van der Doef, M. & Maes, S. (1999). The job demand-control(-support) model and psychological well-being: a review of 20 years of empirical research. *Work & Stress*, Vol. 13(2): 87-114.
- Van de Vijver, F. J. R. & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, Vol. 1:89-99.
- Van der Wolf & Everaert, H. (2003). Teacher stress, challenging parents and problem students. School, Family and Community partnership in a world of differences and changes. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn, (Eds.). (2003) *School, Family, and Community Partnership in a World of Differences and Changes*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, Danzic: 135-146.
- Van Dick, R & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71: 243-259
- Van Dick, R., Wagner, U., Petzel, T. Lenke, S. & Sommer, G. (1999) Occupational Stress and Social Support: first results of a study among schoolteachers. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol.46: 55-64
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, Vol.1: 371-382.
- Vasse, R. M., Nijhuis, F.J. & Kok, G. (1998). Associations between work stress alcohol consumption and sickness absence. *Addiction*, Vol.93: 231-244.

- Vygotskij, L.S. (1934), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Trad it. L.Mecacci (2008). Roma, Laterza.
- 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(1):254-262.
- Walsh, F. (2002). A family resilience framework: Innovative practice applications. *Family Relations*, Vol. 51(2): 130-137.
- Webb, E. J., Campbell, D.T., Schwartz, R.D., Secherst, L. (1996). Unobtrusive measures: non-reactive research in the social sciences. Chicago, IL, Rand McNally.
- Werneke, U., Goldberg, D. P., Yalcin, I. & Ustun, B. T. (2000). The stability of the factor structure of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, Vol.30: 823–829.
- 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*. New York, The Natural History Press: 398-420.
- Wheldall, K. & GLYNN, T. (1988) Contingencies in contexts: a behavioural interactionist perspective in education, *Educational Psychology*. Vol.8:5-19.
- Wheldall, K. & Merrett, P. (1988) Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Studies*, Vol.10:87-92.
- Wheldall, K. & Panagopoulou-Stamatelatou, A. (1991). The Effects of Pupil Self-Recording of On-Task Behaviour on Primary School Children. *British Educational Research Journal*, Vol. 17(2): 113-127.
- Westbury, I. (1992). Comparing American and Japanese achievement: Is the United States really a low achiever? *Educational Researcher*, Vol.21(5): 18-24.
- Widaman, K. F. (1993). Common factor analysis versus principal component analysis: Differential bias in representing model parameters? *Multivariate Behavioral Research* Vol. 28: 263-311.
- Wiholm, C., Arentz, B. & Berg, M. (2000). The impact of stress management on computer related skin problems. *Stress Medicine*, Vol. 16: 279-285.
- Wood, J. G., & Benton, S. L. (2005). Attributional responses to students with attention-deficit hyperactivity disorder who fail. *Teacher Education and Special Education*, Vol. 28: 153–162.
- Wubbels, T. & Brecklemans M. (2006). Two decades of research on teacher - student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, Vol.43:6-24
- Wubbels, T., Brecklemans, M., & Hooyman, H. P. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences*. Oxford, Pergamon Press: 141-160.
- Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, Vol.18: 459-482.
- Zani S. (1994). *Analisi dei dati statistici*, vol. I. Milano, Giuffrè.
- Zeichner. K.M.(2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York, Routledge
- Zellars, K., Perrewé, P. & Hochwarter, W. (2000). Burnout in health care: the role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, Vol.30: 1570–1598.

