

Materiali di discussione | N. 12/2026

Eleni Rompoti

La leadership del dirigente scolastico nella gestione delle risorse umane e dei rapporti di lavoro

ADAPT

Associazione per gli Studi Internazionali e Comparati
sul Diritto del lavoro e sulle Relazioni Industriali

Materiali di discussione

DIRETTORE RESPONSABILE

Francesco Seghezzi

DIRETTORE ADAPT University Press

Lavinia Serrani

REDAZIONE

Laura Magni (*coordinatrice di redazione*)
Maddalena Magni
Giuseppe Manzella

[ADAPT University Press](#) | aup@adapt.it

I volumi pubblicati nella presente collana sono oggetto di **double blind peer review**, secondo un procedimento standard concordato dalla Direzione della collana con l'Editore, che ne conserva la relativa documentazione.

Eleni Rompoti

La leadership del dirigente scolastico nella gestione delle risorse umane e dei rapporti di lavoro

ISBN 979-12-80922-70-0

Pubblicato il 6 febbraio 2026

© 2026 ADAPT University Press

Pubblicazione on-line della Collana ADAPT

Registrazione n. 1609, 11 novembre 2001, Tribunale di Modena

INDICE

Introduzione	VII
---------------------------	------------

Parte I. QUADRO TEORICO

Capitolo 1. Leadership e gestione delle risorse umane nel contesto educativo.....	3
1. Leadership educativa e gestione delle risorse umane	3
2. Il dirigente scolastico come leader e le sue competenze gestionali	8
3. Motivazione e soddisfazione lavorativa del personale	13
4. Crescita professionale e valorizzazione delle risorse umane	17
4.1. Competenze sociali e comunicative	17
4.2. Competenze professionali	20
4.3. Competenze educative.....	23
 Capitolo 2. Relazioni professionali positive e comportamenti disfunzionali nel contesto educativo	26
1. Relazioni professionali positive	26
2. Stress lavorativo e sindrome da <i>burnout</i>	27
3. <i>Mobbing</i> (molestia morale), bullismo e molestie sessuali	29

Parte II. LA RICERCA

Capitolo 3. Metodologia e risultati della ricerca	43
1. Il problema e il contesto	43
2. Obiettivi dell'indagine osservativa	43
3. Individuazione della unità di rilevazione	44

4. Strategie e strumenti di rilevazione dei dati.....	45
5. Analisi e interpretazione dei dati.....	47
5.1. Risultati della ricerca quantitativa.....	47
5.2. Risultati delle interviste qualitative classificati in tabelle.....	58
Considerazioni conclusive.....	66
Bibliografia.....	69

ALLEGATI

Allegato 1. Questionari per gli insegnanti.....	86
Allegato 2. Linee-guida per le interviste.....	93
<i>Notizie sull'autrice</i>	<i>95</i>

Introduzione

Il ruolo del dirigente scolastico ed in particolare dell'unità scolastica è fondamentale per la gestione qualitativa delle risorse umane e per lo sviluppo di un ambiente che favorisca sane relazioni di lavoro. Un'amministrazione efficiente non si limita all'organizzazione amministrativa, ma si estende al rafforzamento della cooperazione tra i membri dell'organizzazione; al supporto della crescita professionale degli insegnanti attraverso lo sviluppo delle competenze, azioni continue, formazione e seminari; e, più in generale, alla formazione di una cultura che promuova il miglioramento costante nell'istruzione. Senza dubbio, il bene più prezioso di un'azienda, di un'organizzazione, di un'unità scolastica sono le sue risorse umane. Per questo motivo, la selezione e la formazione del personale svolgono un ruolo decisivo per il progresso e lo sviluppo dell'organizzazione e, per estensione, della società. Il preside di un'unità scolastica, in quanto figura guida, deve fornire gli stimoli adeguati e sviluppare strategie/politiche che favoriscano la creazione di un clima di fiducia e rispetto reciproco tra i suoi membri. Attraverso la guida, il supporto e l'equa distribuzione delle responsabilità, il preside contribuisce non solo alla soddisfazione lavorativa degli insegnanti, ma anche alla promozione del loro sviluppo professionale. Nel complesso, un'amministrazione scolastica efficace dipende dalla capacità del preside di ispirare sicurezza e garantire coerenza operativa, favorendo così con successo la missione educativa della scuola.

Questa ricerca si propone di studiare ed esaminare il ruolo del preside della scuola – leader nella gestione delle risorse umane e nei rapporti di lavoro sani, con il fine di garantire soddisfazione nell'ambiente di lavoro, lo sviluppo professionale del personale e, in generale, il buon funzionamento della scuola – con due obiettivi principali.

Il primo obiettivo è di studiare il modo in cui i leader-direttori gestiscono le proprie risorse umane, con il fine di garantire che gli insegnanti abbiano relazioni di lavoro sane, siano professionalmente soddisfatti, siano produttivi, sviluppino competenze sociali/comunicative oltre che lavorative e possano crescere dal punto di vista educativo e professionale. Per raggiungere questo obiettivo, sono state effettuate una revisione della letteratura (parte teorica)

e una ricerca qualitativa attraverso la somministrazione di domande aperte ai dirigenti delle scuole secondarie delle Isole Ionie (ricerca empirica).

Il secondo obiettivo è di rilevare se gli insegnanti siano soddisfatti o insoddisfatti del loro lavoro, se abbiano comportamenti controproducenti sul posto di lavoro e, più in generale, se i loro rapporti lavorativi siano di qualità o conflittuali. Inoltre, si intende osservare se sviluppano competenze sociali/comunicative e lavorative nelle scuole che hanno frequentato. Per raggiungere questo obiettivo, sono state condotte ricerche empiriche e in particolare ricerche quantitative tra gli insegnanti delle Isole Ionie. Viene utilizzata anche la ricerca qualitativa con domande aperte (metodologia mista).

La prima parte del presente lavoro propone un inquadramento teorico e si compone di due capitoli. Il primo capitolo raccoglie le definizioni e descrive le caratteristiche fondamentali del leader-direttore nella gestione delle risorse umane in ambito educativo. Il secondo capitolo si riferisce allo sviluppo professionale e all'evoluzione delle risorse umane nell'istruzione, ponendo attenzione anche alle relazioni sindacali nel settore dell'istruzione. In particolare, sono descritti in modo approfondito i comportamenti controproducenti osservati nella pratica in ambito educativo (ad esempio stress lavorativo, molestie morali e fisiche, ecc.).

Nella seconda parte del lavoro, dedicata alla ricerca, con riferimento agli obiettivi di indagine suesposti sono presentate le domande di ricerca e descritti il campione dei partecipanti, lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati, il processo di raccolta dati, l'analisi statistica e semantica utilizzata per estrarre risultati emersi dall'analisi della ricerca. Chiude la seconda parte della pubblicazione un capitolo dedicato alle considerazioni conclusive con una discussione esaustiva e valutativa dei risultati, del quadro teorico e delle ricerche empiriche.

Parte I.

QUADRO TEORICO

Capitolo 1.

Leadership e gestione delle risorse umane nel contesto educativo

1. Leadership educativa e gestione delle risorse umane

La definizione di leadership e gestione delle risorse umane comprende due aree principali legate alla guida e alla gestione delle persone nelle organizzazioni, nelle aziende e nelle unità scolastiche.

Definizione di leadership

La leadership rimane uno degli argomenti di ricerca e studio più popolari in diverse discipline scientifiche, come l'amministrazione aziendale, le scienze politiche, la sociologia, la storia, la psicologia, l'educazione, ecc. Nello specifico, nel campo della psicologia e del comportamento organizzativo o occupazionale, l'esercizio della leadership viene spesso studiato in relazione all'esercizio di un ruolo amministrativo o manageriale (management).

Nella realtà odierna, aziende, organizzazioni e scuole necessitano di una forte combinazione di leadership e gestione per raggiungere la massima efficienza. I leader-direttori sono chiamati ad affrontare le sfide quotidiane e i continui cambiamenti dell'ambiente, a creare una visione, stabilire nuovi obiettivi e motivare il resto dei membri dell'organizzazione a raggiungerli. Sono inoltre necessari direttori competenti, in grado di formulare piani aziendali, creare strutture operative efficienti e affrontare le difficoltà quotidiane. Pertanto, nell'attuale contesto organizzativo, sia la leadership che la gestione sono due ingredienti essenziali per il successo di un'azienda.

Con il termine "gestione" si intende l'insieme delle attività volte a raggiungere gli obiettivi di un'azienda/organizzazione attraverso l'utilizzo di risorse materiali e umane. Le risorse umane sono quindi uno dei due fattori che devono essere presi seriamente in considerazione affinché il management possa raggiungere i risultati che l'azienda si prefigge.

La leadership si riferisce alla capacità e al processo di guidare e ispirare un gruppo o un'organizzazione verso il raggiungimento di obiettivi comuni. Include la capacità di influenzare e motivare le persone, di promuovere e attuare visioni e strategie. La leadership è legata alla direzione, all'emancipazione, al pensiero strategico e al riconoscimento della necessità di cambiamento e sviluppo.

Di seguito sono proposte diverse definizioni di leadership elaborate da alcuni dei più noti studiosi in ambito internazionale:

- 1) capacità di influenzare un gruppo verso il raggiungimento di una visione o di una serie di obiettivi ⁽¹⁾;
- 2) insieme di processi che influiscono sulla definizione degli obiettivi oggettivi del gruppo o dell'organizzazione, sulla creazione di incentivi per la realizzazione del progetto, nonché sul mantenimento del gruppo e della sua cultura ⁽²⁾;
- 3) processo mediante il quale un singolo leader influenza un gruppo di persone per raggiungere un obiettivo comune ⁽³⁾;
- 4) insieme delle caratteristiche individuali, dei comportamenti, degli stili e delle decisioni adottate dal leader ⁽⁴⁾;
- 5) processo di influenza sulle attività di un gruppo organizzato nel suo sforzo di raggiungere i propri obiettivi ⁽⁵⁾;

Da segnalare anche la definizione di Bourantas ⁽⁶⁾, secondo cui «la leadership potrebbe essere definita come il processo di influenza del pensiero, dei sentimenti, degli atteggiamenti e dei comportamenti di un gruppo piccolo o grande, formale o informale di persone da parte di un individuo-leader», in modo tale che volontariamente e con la dovuta cooperazione diano il

⁽¹⁾ S.P. ROBBINS, T.A. JUDGE, *Organizational Behavior*, Prentice Hall, 2007.

⁽²⁾ G. YUKL, *Leadership in Organizations*, Prentice Hall, 2002.

⁽³⁾ P.G. NORTHOUSE, *Leadership. Theory and Practice*, Sage, 2006.

⁽⁴⁾ J. ARNOLD, J. SILVERSTER, F. PATTERSON, I. ROBERTSON, C. COOPER, B. BURNES, *Work Psychology. Understanding Human Behavior in the Workplace*, Financial Times, Prentice Hall, 2005.

⁽⁵⁾ A. HUCZYNSKI, D. BUCHANAN, *Organizational Behavior*, Financial Times, Prentice Hall, 2007.

⁽⁶⁾ D. BOURANTAS, *Igesia: o dromos tis diarkous epitychias*, Ekdoseis Kritiki, 2005.

massimo per attuare obiettivi efficaci che derivino dalla missione del team e dalla sua ambizione di progresso o di un futuro migliore (p. 197).

Dalle definizioni di cui sopra, emerge una caratteristica comune, ovvero il processo di esercitare influenza su un gruppo o su altre persone. Nella definizione di Bourantas viene inoltre posta grande enfasi sul fatto che le altre persone seguono volontariamente e volentieri il leader.

Nel campo della psicologia e del comportamento organizzativo o occupazionale sono state formulate numerose teorie sulla leadership, poiché si tratta di un argomento che ha attirato l'interesse di numerosi ricercatori e studiosi. Le teorie possono essere nominalmente raggruppate in quattro categorie principali: 1) teorie delle caratteristiche individuali; 2) teorie comportamentali; 3) teorie della leadership legate alle caratteristiche situazionali; 4) teorie contemporanee ⁽⁷⁾.

Definizione di gestione delle risorse umane

Sono state proposte numerose definizioni per la gestione delle risorse umane. Le tre definizioni che seguono, senza essere una traduzione letterale di definizioni di altri autori, presentano le tendenze più diffuse ⁽⁸⁾.

- 1) La gestione delle risorse umane (HRM), o l'amministrazione delle risorse umane (HRA), è la funzione amministrativa che studia, implementa e supervisiona una serie di attività direttamente correlate alla gestione e allo sviluppo del fattore umano nell'ambito di un'azienda o di un'organizzazione. In tal senso, se ne sottolinea dunque la funzione amministrativa che è parte integrante dell'amministrazione complessiva, volta alla gestione efficiente e allo sviluppo del fattore umano.
- 2) La gestione delle risorse umane comprende attività di ricerca e reclutamento, selezione, sviluppo, utilizzo e adattamento delle risorse umane sul posto di lavoro con l'obiettivo di favorire, da un lato, la

⁽⁷⁾ M. VAKOLA, I. NIKOLAOU, *Organosiaki psychologia kai symperifora*, Ekdoseis Rosili, 2019.

⁽⁸⁾ N. PAPALEXANDRI, D. BOURANTAS, *Dioikisi Anthropinou Dynamikou: Politikes kai Praktikes sti synchroni epochi*, Ekdoseis Benou, 2023.

soddisfazione professionale dei lavoratori e, dall'altro, l'efficacia di aziende, organizzazioni o unità scolastiche.

Questa definizione si concentra sul contenuto e sulle singole attività che la gestione delle risorse umane include, collegandoli ai due scopi che cerca di raggiungere, vale a dire soddisfazione dei dipendenti ed efficacia dell'azienda, dell'organizzazione o dell'unità scolastica.

3) La gestione delle risorse umane è la funzione della direzione di un'azienda/organizzazione specializzata nella gestione delle persone, che enfatizza quanto segue:

- i dipendenti devono svolgere un ruolo chiave nel raggiungimento di un vantaggio competitivo duraturo;
- le prassi in capo alle risorse umane devono essere allineate con la strategia aziendale;
- i responsabili delle risorse umane devono aiutare l'alta dirigenza a raggiungere sia gli obiettivi di efficienza che quelli di giustizia sociale.

Tutte e tre le definizioni sottolineano il valore dei dipendenti e l'importanza di trattarli correttamente nel contesto di un'azienda, di un'organizzazione o di un'unità scolastica.

L'utilizzo dei termini "risorse umane" o "potenziale umano", che negli ultimi anni hanno sostituito i termini "dipendenti" o "personale", intende proprio sottolineare la rilevanza del nuovo ruolo che il fattore umano ricopre nelle moderne aziende, organizzazioni o unità scolastiche.

Le funzioni più importanti della gestione delle risorse umane sono le seguenti ⁽⁹⁾:

- 1) analisi e descrizione delle posizioni lavorative;
- 2) pianificazione delle risorse umane (ad esempio reclutamento);
- 3) ricerca delle risorse umane;
- 4) selezione delle risorse umane;

⁽⁹⁾ N. PAPALEXANDRI, D. BOURANTAS, *op. cit.*; G. DESSLER, *Dioikisi anthropinou dynamikou*, Ekdoseis Kritiki, 2022.

- 5) formazione e sviluppo delle risorse umane;
- 6) valutazione dei dipendenti;
- 7) retribuzione e benefit;
- 8) gestione delle prestazioni;
- 9) relazioni di lavoro;
- 10) comunicazione interna;
- 11) sviluppo organizzativo e amministrativo-formazione della cultura;
- 12) funzioni amministrative;

Secondo quanto enunciato, la gestione delle risorse umane si riferisce alla gestione strategica e pratica delle risorse umane di un'organizzazione. Comprende non solo il reclutamento, la formazione, lo sviluppo, la valutazione e la ricompensa dei dipendenti, ma anche la gestione delle relazioni sindacali, lo sviluppo di politiche e procedure e la garanzia della conformità ai requisiti legali e normativi. In generale, l'obiettivo della gestione delle risorse umane è creare un ambiente di lavoro efficace ed efficiente che promuova la crescita e il benessere dei dipendenti, attraverso, più nello specifico ⁽¹⁰⁾:

- 1) l'aumento della competitività;
- 2) il miglioramento della qualità, dell'efficienza e della produttività;
- 3) il rispetto degli obblighi legali e sociali;
- 4) la soddisfazione lavorativa, impegno e sviluppo del personale;
- 5) il raggiungimento degli obiettivi operativi.

In conclusione, la leadership si concentra sulla strategia e sulla direzione, mentre la gestione delle risorse umane si occupa delle operazioni e dei processi quotidiani relativi alle risorse umane.

⁽¹⁰⁾ N. PAPALEXANDRI, D. BOURANTAS, *op. cit.*

2. Il dirigente scolastico come leader e le sue competenze gestionali

Il ruolo del preside-leader e le sue capacità di leadership nella scuola secondaria di secondo grado rappresentano una questione estremamente importante e multidimensionale, poiché il preside non solo gestisce il funzionamento quotidiano della scuola, ma influenza anche il clima di apprendimento e l'efficacia degli insegnanti. Svilupperemo i concetti di base sulla leadership nell'istruzione, le competenze richieste a un leader di successo e il modo in cui queste contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi educativi nell'istruzione secondaria di secondo grado.

In tale contesto, il preside-direttore non è solo un amministratore, ma un fattore dinamico che influenza l'efficacia delle scuole. Una leadership efficiente richiede lo sviluppo di competenze quali pensiero strategico, intelligenza emotiva, lavoro di squadra e gestione delle risorse umane. Inoltre, il preside deve essere in grado di creare un ambiente di apprendimento che incoraggi l'innovazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Il ruolo del dirigente-preside nella scuola secondaria di secondo grado

Il ruolo del preside nell'istruzione secondaria comprende la gestione, l'organizzazione, la direzione e la supervisione del funzionamento complessivo della scuola. Il preside-leader è responsabile delle decisioni strategiche riguardanti la scuola, come l'allocazione delle risorse, l'assunzione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, nonché la creazione di un ambiente che incoraggi l'eccellenza accademica.

Sono necessari i seguenti elementi.

1. Gestione delle risorse umane

Il preside è responsabile del reclutamento, dello sviluppo e del mantenimento degli insegnanti nella scuola. Ciò richiede competenze nella gestione delle risorse umane, nonché la capacità di orientare e valutare le prestazioni degli insegnanti. Un leader-direttore deve essere in grado di identificare i punti di forza e di debolezza del suo team e sviluppare strategie che ne migliorino le prestazioni.

2. Risoluzione dei problemi e processo decisionale

La capacità di risolvere problemi e prendere decisioni è fondamentale per un preside. Il preside-leader deve affrontare una serie di problemi, come conflitti tra insegnanti e studenti, problemi disciplinari e questioni organizzative e di pianificazione. Il processo decisionale si basa spesso sull'analisi dei dati, sulla valutazione di soluzioni alternative e sulla collaborazione con il resto del corpo docente.

3. Gestione del cambiamento

La gestione del cambiamento è una competenza fondamentale per ogni dirigente-preside della scuola secondaria di secondo grado. Con i cambiamenti che riguardano la legislazione, i programmi educativi e le tecnologie, un leader deve essere in grado di adattarsi e guidare insegnanti e studenti in questi nuovi contesti. La capacità di gestire il cambiamento richiede flessibilità, comunicazione e un approccio positivo all'innovazione.

Capacità di leadership e capacità manageriali

Le capacità e le abilità di leadership richieste a un preside nella scuola secondaria sono divise in diverse categorie.

1. Pensiero strategico e pianificazione

Il pensiero strategico è fondamentale per il leader-preside, poiché deve sviluppare e attuare piani strategici per raggiungere gli obiettivi educativi. Ciò include la definizione di obiettivi chiari, l'assegnazione di risorse e la valutazione dei progressi.

2. Capacità comunicative

Per un manager-leader la comunicazione efficace è fondamentale. Deve essere in grado di trasmettere chiaramente le sue indicazioni, ascoltare le preoccupazioni degli insegnanti e promuovere la cooperazione tra tutti i membri della comunità scolastica.

3. Intelligenza emotiva

L'intelligenza emotiva comprende la capacità di comprendere e gestire le emozioni, sia le proprie che quelle degli altri. Un leader-preside dotato di

elevata intelligenza emotiva può ispirare gli insegnanti e promuovere un ambiente di apprendimento positivo.

4. Capacità di leadership

La capacità di guidare, motivare e ispirare insegnanti e studenti è parte integrante del ruolo del preside. La leadership richiede anche lo sviluppo di una cultura condivisa nella scuola, che incoraggi l'innovazione e la collaborazione.

5. Abilità di gestione del tempo e delle risorse

La gestione del tempo e delle risorse è un elemento chiave della competenza amministrativa. Il preside deve allocare risorse limitate (finanziarie e umane) in modo da supportare gli insegnanti e massimizzare il rendimento degli studenti.

In conclusione, il ruolo di dirigente-preside nella scuola secondaria richiede una combinazione di competenze amministrative, di leadership e di comunicazione. Un dirigente-preside di successo deve essere in grado di gestire le attività quotidiane della scuola, incoraggiando al contempo l'innovazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti. Le competenze del preside possono plasmare l'ambiente di apprendimento, migliorare la collaborazione e favorire il successo degli studenti.

La tabella che segue si propone di illustrare in modo completo e analitico le competenze di leadership che i dirigenti scolastici, ma anche i responsabili della gestione delle risorse umane nelle aziende/organizzazioni moderne, devono possedere. Alcune delle seguenti competenze/abilità possono essere considerate fondamentali, mentre altre si riferiscono all'esercizio di ruoli o funzioni specifici. In alternativa, le competenze di leadership possono essere suddivise in generali, nel senso che riguardano la leadership indipendente dal campo in cui viene esercitata (vita professionale, vita personale), oppure in specifiche, nel senso che riguardano l'ambiente aziendale.

Capacità e competenza di leadership e loro interpretazione

Capacità/competenza di leadership	Interpretazione
Integrità	Onestà, sincerità, schiettezza, giustizia, assunzione di responsabilità, trasparenza
Udito	Domande, monitoraggio del linguaggio del corpo
Riconoscimento-premio	Riconosco e premio le buone prestazioni dei miei collaboratori, riconosco pubblicamente le loro eccellenti prestazioni
Ricerca di feedback	Cerco di capire come mi vedono gli altri, i miei punti di forza e di debolezza, le conseguenze del mio comportamento
Assunzione di rischi	Non esito a correre rischi ragionevoli e calcolati
Sviluppo della collaborazione di squadra	Faccio sentire i miei colleghi e faccio funzionare il team come un team efficace, stabilisco obiettivi di squadra, risolvo le differenze, facilito le relazioni
Sviluppo dei collaboratori	Spiego i loro punti di forza e di debolezza, li aiuto a imparare dalle loro esperienze, creo opportunità di formazione
Resistenza	Lavorare in condizioni difficili, incertezza, gestione dello stress, perseveranza, pazienza, dinamismo, energia, compostezza
Armonia	Chiarire obiettivi, valori e convinzioni personali. Un senso di missione personale, una visione personale
Fiducia	Credere in me stesso, ragionare e prendere decisioni senza esitazione
Insegnante	Responsabilità per lo sviluppo delle persone (come individui, gruppi, società) affinché utilizzino positivamente la tecnologia. Pensiero corretto. Critica, pensiero sistemico/sintetico, pensiero integrato, intelligenza logica (pensiero integrativo). La vita è la somma delle nostre scelte
Modellare la cultura	Sforzo sistematico per garantire che i miei colleghi adottino valori e convinzioni comuni e concordati
Networking/gestione degli interessi	Garantisco il supporto dei centri di potere, ho buoni rapporti con le persone chiave, gestisco comportamenti ostili e competitivi, situazioni poco chiare, ecc.
Fiducia	Mi guadagno fiducia, mostro fiducia

Sensibilità agli interessi delle persone	Mi metto nei panni degli altri, capisco i loro sentimenti, mi interessa la loro soddisfazione, accetto la diversità, mi preoccupo per gli altri
Potenziare i collaboratori	Rafforzare l'autostima dei collaboratori, affinché sentano di poter dare il proprio contributo
Empatia	Mi metto nei panni dell'altra persona, mi interessa capirla, capisco i suoi sentimenti
Competenza professionale	Conoscenze e competenze nel campo lavorativo
Comunicazione	Chiarezza dei messaggi, trasmissione dell'entusiasmo, energia
Flessibilità-adattabilità	Possibilità di soluzioni, piani, modi e comportamenti alternativi
Motivazione per il successo	Interesse nel raggiungimento di obiettivi difficili, ricerca del successo, ambizione, qualità
Orientamento a lungo termine	Collegare gli obiettivi a breve termine con il successo a lungo termine
Mentalità win-win	Prendere ma anche dare
Visione-ispirazione	Catturare e comunicare la visione agli altri. Stimola, motiva e dà un senso al lavoro. Condivide i suoi sogni con gli altri
Impegno organizzativo	Desiderio e massimo impegno per il successo dell'azienda, dell'organizzazione o dell'unità scolastica
Esempio	Do l'esempio agli altri
Monitoraggio degli eventi	Sono al centro dell'attenzione, seguo gli sviluppi nel mio ambiente sociale, economico, politico, ecc.
Convincere	Argomentazioni logiche, comunicazione di argomenti, documentazione
Polimorfismo	Leader intraprendenti, come Odisseo, dotati sia di intuito che di razionalità
Pianificazione dell'implementazione del progetto	Analizzo gli obiettivi in singoli passaggi, azioni, tempi, stabilisco punti di controllo e monitoro l'implementazione del progetto
Proattività-previsione	Monitoraggio degli sviluppi, adattamento tempestivo. Con il rapido progredire dell'evoluzione tecnologica, occorre agire

	in modo previdente e con anticipo per affrontare i rischi connessi o le conseguenze, così come gli aspetti positivi. Un uomo saggio è colui che sa ciò che sa e sa ciò che non sa (Platone)
Sfida all'establishment	Sfida costante delle ipotesi, innovazione, cambiamento, miglioramento continuo, sperimentazione
Qualità personale	Cultura generale, ampiezza di interessi, salute, vita personale
Pensiero strategico	Analizzare opportunità e minacce, punti di forza e di debolezza, prendere decisioni strategiche, pensare in modo globale, vedere il quadro generale
Stabilità emotiva	Gestione appropriata delle emozioni e dei sentimenti, sia propri che altrui
Apprendimento continuo	Cercare opportunità di apprendimento, imparare dagli errori, dai successi e dai fallimenti
Pensiero sistematico	Comprendo le relazioni causa-effetto

Fonte: D. BOURANTAS, *Manantzment*, Ekdoseis Benou, 2002, p. 378-390, e discorsi dello stesso; Krasadaki et al, 2023.

3. Motivazione e soddisfazione lavorativa del personale

La leadership e la gestione sono il fattore centrale che plasma il clima scolastico, promuove la collaborazione e crea le condizioni che supportano lo sviluppo professionale del personale docente ⁽¹¹⁾. Nella scuola secondaria, il preside svolge il ruolo di leader, mentore e sostenitore del corpo docente. La sua capacità di motivare le risorse umane è essenziale per migliorare le prestazioni degli insegnanti e garantire la loro soddisfazione sul lavoro ⁽¹²⁾.

⁽¹¹⁾ J.M. BURNS, *Leadership*, Harper & Row, 1978; B.M. BASS, B.J. AVOLIO (a cura di), *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*, Sage, 1994.

⁽¹²⁾ C. DAY, P. SAMMONS, [*Successful school leadership*](#), Education Development Trust, 2016.

I. Il ruolo della leadership e della teoria della motivazione

La motivazione degli insegnanti nella scuola secondaria di secondo grado dipende dalla comprensione e dall'applicazione dei principi fondamentali della teoria della motivazione ⁽¹³⁾. Il leader-direttore può attingere strumenti e tecniche da diverse teorie della motivazione, quali:

- 1) *teoria dei bisogni di Maslow*: le persone hanno bisogni disposti in livelli gerarchici, da quelli di base (ad esempio stipendio, sicurezza) a quelli più elevati (ad esempio riconoscimento, autorealizzazione) ⁽¹⁴⁾. Il preside-leader deve garantire che siano soddisfatte le esigenze fondamentali del personale e promuovere opportunità di riconoscimento e sviluppo;
- 2) *teoria delle aspettative di Vroom*: l'insegnante deve sentire che i suoi sforzi porteranno a delle ricompense ⁽¹⁵⁾. Il dirigente scolastico deve dimostrare che la prestazione professionale dell'insegnante sarà apprezzata e premiata, sia materialmente (ad esempio promozioni) che intangibilmente (ad esempio elogi, sviluppo professionale);
- 3) *teoria della soddisfazione-insoddisfazione di Herzberg*: divide i fattori che influenzano la soddisfazione lavorativa in "igiene" (ad esempio stipendio, condizioni di lavoro) e "fattori motivanti" (ad esempio riconoscimento, responsabilità, sviluppo) ⁽¹⁶⁾. Un leader-preside deve garantire buone condizioni di lavoro, ma allo stesso tempo offrire opportunità di sviluppo personale e autonomia professionale.

II. Strategie di motivazione e miglioramento delle prestazioni

I dirigenti dell'istruzione secondaria devono sviluppare strategie specifiche per migliorare le prestazioni delle loro risorse umane ⁽¹⁷⁾. Questi includono:

- 1) *creazione di una visione e degli obiettivi*: il preside-leader deve ispirare gli insegnanti con una visione e una *mission* della scuola condivise

⁽¹³⁾ V.H. VROOM, *Work and Motivation*, John Wiley & Sons, 1964.

⁽¹⁴⁾ A.H. MASLOW, *A theory of human motivation*, in *Psychological Review*, 1943, vol. 50, n. 4, pp. 370-396.

⁽¹⁵⁾ V.H. VROOM, *op. cit.*

⁽¹⁶⁾ F. HERZBERG, B. MAUSNER, B.B. SNYDERMAN, *The Motivation to Work*, Wiley, 1959.

⁽¹⁷⁾ B.M. BASS, B.J. AVOLIO (a cura di), *op. cit.*

- (¹⁸). Una visione chiara e accessibile consente al personale di percepire che il proprio lavoro contribuisce a qualcosa di più grande, mentre obiettivi specifici e misurabili rafforzano l'impegno e la responsabilità;
- 2) *riconoscimento e ricompensa*: il riconoscimento positivo è essenziale per motivare gli insegnanti (¹⁹). Un preside che riconosce gli sforzi e i successi degli insegnanti, sia attraverso elogi o premi formali, rafforza il senso di valore e di autostima;
 - 3) *supporto personalizzato e sviluppo professionale*: le esigenze di ogni insegnante sono diverse, quindi è importante che il preside offra opportunità di crescita professionale personalizzate (²⁰). Il tutoraggio, la formazione su nuovi metodi di insegnamento e la possibilità di partecipare a seminari e conferenze contribuiscono allo sviluppo professionale e all'accrescimento della soddisfazione;
 - 4) *fiducia e delega di responsabilità*: la fiducia nel personale e la delega di attività di una certa rilevanza rafforzano il senso di responsabilità e aumentano la motivazione al lavoro. Gli insegnanti che sentono di partecipare al processo decisionale e di prendere iniziative sono più impegnati nel loro lavoro;
 - 5) *creazione di un ambiente di supporto*: un buon supporto psicologico ed emotivo per gli insegnanti è fondamentale per la loro soddisfazione professionale (²¹). Il dirigente deve creare un clima di sicurezza, comunicazione aperta e supporto reciproco tra i dipendenti, promuovendo unità e cooperazione;
 - 6) *rafforzamento dell'autonomia professionale*: gli insegnanti che sentono di avere il controllo sul loro approccio didattico e sulla loro metodologia educativa sono più propensi a mostrare interesse e dedizione al loro lavoro (²²). Un preside che lascia spazio all'innovazione e

(¹⁸) J.M. BURNS, *op. cit.*

(¹⁹) F. HERZBERG, B. MAUSNER, B.B. SNYDERMAN, *op. cit.*

(²⁰) C. DAY, P. SAMMONS, *op. cit.*

(²¹) C. DAY, P. SAMMONS, *op. cit.*

(²²) F. HERZBERG, B. MAUSNER, B.B. SNYDERMAN, *op. cit.*

all'espressione personale può motivare i suoi dipendenti a dare il meglio di sé.

III. Mantenere la soddisfazione lavorativa

La soddisfazione lavorativa è uno dei fattori più importanti per l'impegno e le prestazioni a lungo termine degli insegnanti ⁽²³⁾. Per raggiungere questo obiettivo, un manager deve concentrarsi su:

- 1) *equilibrio tra lavoro e vita privata*: il leader-preside deve garantire il mantenimento dell'equilibrio tra lavoro e vita privata. Questo obiettivo viene raggiunto attraverso politiche che favoriscono la flessibilità, come la riduzione dell'orario di lavoro o i permessi per questioni personali ⁽²⁴⁾.
- 2) *sviluppo professionale*: le opportunità di formazione continua e di sviluppo professionale aumentano la soddisfazione degli insegnanti, poiché hanno la sensazione di progredire ed evolvere professionalmente ⁽²⁵⁾;
- 3) *retribuzione equa e benefit*: sebbene il denaro non sia di per sé il principale fattore motivante, una retribuzione equa e dei buoni benefit sono essenziali per garantire la soddisfazione del personale ⁽²⁶⁾. Il preside deve difendere i diritti degli insegnanti e, quando necessario, esigere una migliore retribuzione (ad esempio, benefit, aumenti di stipendio, ecc.);
- 4) *senso di riconoscimento e apprezzamento*: quando gli insegnanti sentono che il loro contributo alla scuola viene riconosciuto e il loro lavoro apprezzato, è più probabile che si sentano soddisfatti del loro lavoro ⁽²⁷⁾.

In conclusione, la leadership nella scuola secondaria di secondo grado richiede che il preside sia un motivatore efficiente e che comprenda le esigenze e le motivazioni dei suoi insegnanti. Con la giusta strategia, un leader può

⁽²³⁾ F. HERZBERG, B. MAUSNER, B.B. SNYDERMAN, *op. cit.*

⁽²⁴⁾ C. DAY, P. SAMMONS, *op. cit.*

⁽²⁵⁾ A.H. MASLOW, *op. cit.*

⁽²⁶⁾ F. HERZBERG, B. MAUSNER, B.B. SNYDERMAN, *op. cit.*

⁽²⁷⁾ B.M. BASS, B.J. AVOLIO (a cura di), *op. cit.*

migliorare le prestazioni delle sue risorse umane e garantire la loro soddisfazione sul lavoro, creando un'unità scolastica basata sulla collaborazione, l'autonomia e il riconoscimento ⁽²⁸⁾.

4. Crescita professionale e valorizzazione delle risorse umane

4.1. Competenze sociali e comunicative

Le competenze sociali e comunicative sono fondamentali per gli insegnanti della scuola secondaria, poiché determinano l'efficacia della loro comunicazione con studenti, genitori e colleghi ⁽²⁹⁾. Di seguito sono descritte alcune delle competenze sociali e comunicative di base che gli insegnanti dovrebbero possedere:

1. Empatia

- Capacità di comprendere ed entrare in empatia con i bisogni, i sentimenti e le difficoltà dei propri studenti. Ciò aiuta gli insegnanti ad adattare il loro approccio e a creare un ambiente di apprendimento favorevole ⁽³⁰⁾.
- Comprendere le sfide che gli studenti devono affrontare, come problemi sociali e personali, e rispondere con sensibilità.

2. Comunicazione efficace

- Capacità di trasmettere idee e informazioni con chiarezza e intelligibilità, sia in forma scritta che orale ⁽³¹⁾.
- Ascolto attivo, ovvero ascoltare attentamente gli studenti e i genitori, prestando attenzione alle loro parole e ai loro bisogni, senza interrompere.

⁽²⁸⁾ C. DAY, P. SAMMONS, *op. cit.*

⁽²⁹⁾ A. HARGREAVES, *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Continuum, 2001; D. GOLEMAN, *Working with Emotional Intelligence*, Bantam Books, 1998.

⁽³⁰⁾ D. GOLEMAN, *op. cit.*

⁽³¹⁾ A. HARGREAVES, *op. cit.*

- Utilizzare un linguaggio e un tono appropriati, in base all'età e al livello di comprensione degli studenti.

3. *Lavoro di squadra e collaborazione*

- Capacità di collaborare con altri insegnanti e personale amministrativo per raggiungere obiettivi educativi comuni ⁽³²⁾.
- Promuovere la collaborazione e il lavoro di squadra all'interno della classe, incoraggiando gli studenti a collaborare tra loro su attività e compiti.

4. *Risoluzione dei conflitti*

- Capacità di gestire i conflitti tra studenti o tra insegnanti e studenti con calma e obiettività ⁽³³⁾.
- Sviluppare strategie basate sul dialogo e sulla negoziazione per affrontare i problemi comportamentali in classe senza creare ulteriori tensioni.

5. *Comunicazione interculturale*

- Capacità di comprendere e rispettare la diversità culturale e sociale in classe, di comunicare con studenti provenienti da contesti culturali diversi e promuovere l'inclusione ⁽³⁴⁾.
- Sensibilità alle questioni relative alla diversità, come religione, lingua, origine etnica e *background* socio-economico.

6. *Creazione di un clima di fiducia*

- Capacità di sviluppare relazioni di fiducia con gli studenti, in modo che questi si sentano a loro agio nell'esprimere i propri pensieri, domande e preoccupazioni ⁽³⁵⁾.

⁽³²⁾ M. FULLAN, *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, 2007.

⁽³³⁾ D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, *Teaching Students To Be Peacemakers*, Interaction Book Company, 2005.

⁽³⁴⁾ J.A. BANKS, *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*, Routledge, 2015.

⁽³⁵⁾ C.R. ROGERS, *Freedom to Learn*, Merrill, 1969.

- Comunicare apertamente con gli studenti e promuovere la loro autostima, dando loro l'opportunità di partecipare ed esprimere le proprie opinioni.

7. *Adattabilità*

- Capacità di adattare il proprio approccio comunicativo in base alle esigenze e alle situazioni che si presentano in classe, ad esempio modificando il proprio stile di insegnamento in funzione dei diversi livelli di comprensione o difficoltà di apprendimento degli studenti ⁽³⁶⁾.

8. *Regolazione emotiva*

- Capacità di gestire le proprie emozioni durante situazioni stressanti o di conflittualità, sia con singoli studenti, sia di classe ⁽³⁷⁾.
- Rafforzare l'intelligenza emotiva, grazie alla quale gli insegnanti possono riconoscere e gestire le emozioni degli studenti, aiutandoli ad affrontare le difficoltà.

9. *Supporto e guida (tutoraggio)*

- Capacità di fornire guida e supporto agli studenti, aiutandoli a raggiungere i loro obiettivi educativi, ma anche a gestire le difficoltà personali ⁽³⁸⁾.
- Coinvolgimento attivo nello sviluppo psicosociale degli studenti, mostrando interesse per la loro crescita personale e sociale.
- Lo sviluppo di queste competenze consente agli insegnanti di creare un ambiente di apprendimento positivo, incoraggiare il coinvolgimento degli studenti e supportare il loro sviluppo olistico ⁽³⁹⁾.

⁽³⁶⁾ OECD, [*OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*](#), 2019.

⁽³⁷⁾ D. GOLEMAN, *op. cit.*

⁽³⁸⁾ K.E. KRAM, *Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life*, Scott, Foresman and Company, 1985.

⁽³⁹⁾ A. HARGREAVES, *op. cit.*

4.2. Competenze professionali

Le capacità e le competenze lavorative degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado sono quelle che consentono loro di svolgere efficacemente i propri compiti nell'ambiente scolastico, sia all'interno dell'aula che nel contesto generale della loro funzione professionale. Alcune di queste competenze sono già state menzionate. Le competenze lavorative di base includono le seguenti categorie ⁽⁴⁰⁾.

1. *Organizzazione e gestione del tempo*

- *Organizzazione della lezione*: capacità di pianificare e programmare la lezione in base al programma, tenendo conto dei tempi e degli obiettivi didattici.
- *Multitasking*: capacità di rispondere a più compiti contemporaneamente, come la preparazione delle lezioni, la valutazione, la comunicazione con i genitori e la partecipazione alle attività scolastiche.
- *Pianificazione della formazione continua*: perseguire un'istruzione e uno sviluppo continui, partecipare a seminari, corsi di formazione e *workshop* per sostenere la crescita professionale.

2. *Abilità di insegnamento*

- *Trasferibilità delle conoscenze*: capacità di presentare informazioni e concetti complessi in un modo comprensibile per gli studenti, indipendentemente dal loro livello di comprensione.
- *Adattabilità nell'insegnamento*: capacità di adattare il metodo di insegnamento alle esigenze di ogni studente, ad esempio attraverso l'insegnamento differenziato per studenti con diverse capacità di apprendimento o preferenze.
- *Metodi di insegnamento innovativi*: implementazione di metodi di insegnamento moderni e interattivi che arricchiscono il processo educativo,

⁽⁴⁰⁾ OECD, *op. cit.*; L. DARLING-HAMMOND, *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?*, in *European Journal of Teacher Education*, 2017, vol. 40, n. 3, pp. 291-309.

ad esempio attraverso metodologie di apprendimento collaborativo e l'uso della tecnologia.

3. *Valutazione e feedback*

- *Valutazione equa e oggettiva*: capacità di valutare oggettivamente le prestazioni degli studenti e di fornire un feedback chiaro per migliorare l'apprendimento.
- *Sviluppo di strumenti di valutazione*: creazione e utilizzo di varie forme di valutazione, come test scritti, esami orali e compiti, adattati alle esigenze degli studenti.
- *Feedback continuo*: fornire un feedback continuo, incoraggiante e costruttivo agli studenti per migliorare le loro prestazioni.

4. *Gestione della classe*

- *Risoluzione dei problemi comportamentali*: capacità di affrontare i problemi comportamentali in classe e di mantenere la disciplina con strategie appropriate senza conflitti.
- *Orientamento degli studenti*: capacità di guidare gli studenti nello sviluppo di autodisciplina e responsabilità, creando un ambiente di apprendimento sicuro e positivo.
- *Migliorare la partecipazione*: capacità di incoraggiare tutti gli studenti a partecipare attivamente alla lezione, sia attraverso domande che attraverso attività di gruppo.

5. *Comunicazione e capacità interpersonali*

- *Comunicazione con studenti e genitori*: capacità di comunicare efficacemente sia con gli studenti che con i genitori, promuovendo un rapporto di fiducia e cooperazione.
- *Gestire diversi punti di vista*: capacità di gestire e risolvere i conflitti in modo professionale, sia con gli studenti che con i colleghi, promuovendo una collaborazione fluida.
- *Creare un clima positivo di collaborazione*: incoraggiare la collaborazione con colleghi, genitori e la comunità scolastica più ampia per supportare gli studenti.

6. *Uso della tecnologia nell'istruzione*

- *Competenza pedagogica digitale*: capacità di utilizzare strumenti e software didattici per progettare e implementare metodi educativi moderni (ad esempio piattaforme di *e-learning*, lavagne interattive).
- *Apprendimento a distanza*: capacità di svolgere l'attività di insegnamento da remoto, nonché di adattare materiali didattici per lezioni ed esercitazioni online.
- *Innovazione tecnologica nella didattica*: esplorazione e utilizzo di nuove tecnologie (come realtà aumentata, intelligenza artificiale) per migliorare l'esperienza di insegnamento e apprendimento.

7. *Sviluppo personale e apprendimento continuo*

- *Apprendimento permanente*: capacità di ricercare nuove conoscenze e tecniche che arricchiscano la propria pratica educativa e favoriscano la crescita professionale.
- *Adattabilità*: capacità di adattarsi ai requisiti educativi e agli sviluppi tecnologici in continua evoluzione.
- *Autovalutazione*: capacità di valutare la propria efficienza e cercare modi per migliorare le proprie pratiche educative.

8. *Leadership e guida*

- *Capacità di leadership*: capacità di guidare gli studenti verso l'autonomia, la responsabilità e il raggiungimento dei loro obiettivi educativi.
- *Tutoraggio dei nuovi insegnanti*: capacità di supportare ai nuovi colleghi e di svolgere attività di *mentoring*, rafforzando la comunità professionale e la cultura della scuola.
- *Prendere iniziative*: capacità di assumersi responsabilità e iniziative per migliorare l'ambiente scolastico e le pratiche educative.

Queste competenze lavorative aiutano gli insegnanti a gestire con successo il loro lavoro educativo, a rispondere alle esigenze degli studenti e ad adattarsi agli sviluppi del sistema dell'istruzione.

4.3. Competenze educative

Le competenze formative che gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado devono possedere coprono un ampio spettro di abilità e conoscenze, per rispondere alle esigenze degli studenti e alle richieste del sistema educativo. Queste competenze possono essere suddivise in abilità pedagogiche, cognitive, sociali e tecnologiche ⁽⁴¹⁾.

1. Competenze pedagogiche

- *Metodologia didattica*: conoscenza e applicazione di metodi didattici adeguati, con l'obiettivo di differenziare l'insegnamento in base alle esigenze degli studenti.
- *Gestione della classe*: capacità di mantenere l'ordine e di creare un ambiente che promuova l'apprendimento e la collaborazione.
- *Pensiero critico e valutazione*: sviluppo del pensiero critico degli studenti e valutazione dei loro progressi in modo equo e obiettivo.
- *Pianificazione delle lezioni*: organizzazione e preparazione del materiale didattico in base agli obiettivi del programma.

2. Abilità cognitive

- *Conoscenza specialistica della materia*: conoscenza approfondita della specialità insegnata (ad esempio matematica, letteratura, scienze naturali).
- *Approccio interdisciplinare*: collegamento della specializzazione con altri ambiti della conoscenza, migliorando la percezione complessiva del mondo da parte dello studente.
- *Sviluppo professionale continuo*: continuo rinnovamento e ampliamento delle proprie conoscenze e competenze attraverso la formazione e l'informazione sui nuovi sviluppi pedagogici e scientifici.

⁽⁴¹⁾ L. DARLING-HAMMOND, *op. cit.*; UNESCO, [Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4](#), 2016.

3. *Abilità sociali ed emotive*

- *Empatia e comunicazione*: capacità di comprendere le emozioni e i bisogni degli studenti e di comunicare efficacemente con loro.
- *Gestione della diversità*: capacità di gestire e utilizzare la diversità in classe, come diversi *background* culturali, difficoltà di apprendimento e altro.
- *Lavoro di squadra e collaborazione*: capacità di collaborare con colleghi, studenti e genitori, nonché di promuovere l'apprendimento collaborativo.

4. *Capacità tecnologiche*

- *Utilizzo di strumenti digitali*: competenze nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per migliorare l'insegnamento, come lavagne interattive, software didattici e piattaforme elettroniche.
- *Formazione a distanza*: possibilità di insegnamento tramite Internet, nonché adattamento del materiale didattico per le piattaforme di apprendimento online.
- *Integrare le nuove tecnologie nell'insegnamento*: sviluppare metodi di insegnamento innovativi attraverso l'uso di nuove tecnologie come la realtà aumentata e l'intelligenza artificiale.

5. *Gestione e leadership*

- *Capacità di leadership*: prendere iniziative per il miglioramento dell'istruzione, supportare gli studenti e fare da tutor ai colleghi.
- *Sviluppare un clima di fiducia*: creare un ambiente sicuro e di supporto che promuova l'autostima e l'iniziativa da parte degli studenti.

In conclusione, queste capacità rendono gli insegnanti non solo educatori, ma anche leader, consulenti e studenti per tutta la vita. Nello specifico, gli insegnanti della scuola secondaria hanno bisogno di un'ampia gamma di competenze, sia di tipo accademico-istruttivo che socio-comunicativo e lavorativo, per svolgere efficientemente il loro ruolo. Con una formazione adeguata e un aggiornamento continuo, gli insegnanti possono fornire un'istruzione di qualità e supportare lo sviluppo dei propri studenti. Inoltre, grazie a

tutte le competenze sopra menzionate, gli insegnanti possono intraprendere una carriera di successo e crescere professionalmente.

Capitolo 2.

Relazioni professionali positive e comportamenti disfunzionali nel contesto educativo

1. Relazioni professionali positive

Le relazioni industriali si riferiscono alle interazioni e alle dinamiche che si sviluppano tra datori di lavoro, dipendenti e loro rappresentanti (ad esempio i sindacati) nel contesto di un luogo di lavoro ⁽¹⁾ Tra queste rientrano le negoziazioni sulle condizioni di lavoro, sui salari, sulla risoluzione dei conflitti, nonché la gestione di questioni quali la sicurezza sul lavoro e il rispetto della normativa sul lavoro ⁽²⁾. Rapporti di lavoro sani promuovono la cooperazione, il trattamento equo e il benessere di tutte le parti, migliorando la produttività e creando un clima positivo sul posto di lavoro e si basano sulla fiducia reciproca, sul rispetto, sulla comunicazione aperta e sulla cooperazione tra dipendenti ⁽³⁾.

Nel settore della scuola secondaria di secondo grado, le relazioni sindacali sono particolarmente importanti, poiché gli insegnanti collaborano sia con gli studenti che con i loro colleghi e con l'amministrazione ⁽⁴⁾. Inoltre, quando i rapporti di lavoro sono sani, gli insegnanti si sentono soddisfatti del loro lavoro. Una sana cultura del lavoro in una scuola contribuisce al benessere degli insegnanti, aumenta l'efficienza dell'insegnamento e crea un clima positivo che promuove lo sviluppo accademico e il benessere psicologico degli studenti ⁽⁵⁾.

⁽¹⁾ J. GENNARD, G. JUDGE, *Employee relations*, CIPD, 2010; J.W. BUDD, *Labor Relations. Striking a Balance*, McGraw-Hill, 2018.

⁽²⁾ J.W. BUDD, *op. cit.*; M. ARMSTRONG, S. TAYLOR, *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*, Kogan Page, 2020.

⁽³⁾ M. ARMSTRONG, S. TAYLOR, *op. cit.*; J. GENNARD, G. JUDGE, *op. cit.*

⁽⁴⁾ OECD, [Education at a Glance 2019. OECD Indicators](#), 2019; C. SAITIS, *Organosi kai dioikisi tis ekpaideusis*, Self-publishing, 2012.

⁽⁵⁾ OECD, *op. cit.*

È un dato di fatto che nel campo dell'istruzione si osservano sia relazioni lavorative positive che comportamenti controproducenti (ad esempio stress lavorativo, molestie sessuali, conflitti, ecc.) ⁽⁶⁾.

Nei paragrafi seguenti vengono elencati alcuni comportamenti controproducenti osservati nelle aziende moderne e, in particolare, negli istituti di istruzione secondaria ⁽⁷⁾.

2. Stress lavorativo e sindrome da *burnout*

Lo stress correlato al lavoro è una delle maggiori sfide in materia di salute e sicurezza che dobbiamo affrontare in Europa. Gli studi dimostrano che ne soffre quasi un lavoratore su quattro, e che tra il 50% e il 60% di tutte le giornate lavorative perse sono dovute a questo problema.

Inoltre, secondo l'Agenzia europea per la sicurezza e la salute sul lavoro, esso rappresenta un costo enorme per l'individuo, per la sua salute e per le sue prestazioni lavorative ⁽⁸⁾.

Lo stress correlato al lavoro è la reazione che molte persone hanno quando sono sotto pressione sul posto di lavoro. L'ansia non è una malattia, ma una condizione. Se prolungata ed eccessiva, può trasformarsi in una patologia con conseguenze fisiche e psicologiche molto gravi ⁽⁹⁾.

Benché allo stress siano spesso attribuite caratteristiche negative, esso può svolgere un ruolo positivo quando l'individuo lo usa per aumentare la propria efficienza, per rimanere vigile e per raggiungere il suo massimo potenziale ⁽¹⁰⁾.

⁽⁶⁾ C. KYRIACOU, *Teacher Stress: Directions for future research*, in *Educational Review*, 2001, vol. 53, n. 1, pp. 27-35; S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *Bullying and Harassment in the Workplace. Developments in Theory, Research, and Practice*, CRC Press, 2011.

⁽⁷⁾ S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *op. cit.*

⁽⁸⁾ M. VAKOLA, I. NIKOLAOU, *Organosiaki psychologia kai symperifora*, Ekdoseis Rosili, 2019.

⁽⁹⁾ M. VAKOLA, I. NIKOLAOU, *op. cit.*; C.L. COOPER, *Executive stress: A Ten-country comparison*, in *Human Resource Management*, 1984, vol. 23, n. 4, pp. 395-407.

⁽¹⁰⁾ C.L. COOPER, *Job Stress and Burnout: Research, Theory, and Intervention Perspectives by W. S. Paine*, in *Journal of Occupational Behaviour*, 1983, vol. 4, n. 4, p. 325.

Le cause principali dello stress correlato al lavoro sono le condizioni di lavoro, i turni, il carico e l'orario di lavoro, il grado di rischi e pericoli correlati ad una determinata attività, l'ambiguità del ruolo lavorativo, le aspettative dell'azienda, conflitti di ruoli in un'azienda ecc. ⁽¹¹⁾. I sintomi dovuti allo stress includono riduzione delle prestazioni lavorative, incapacità di prendere decisioni, ridotta comunicazione, dimissioni o dipendenza dal lavoro, aumento dei conflitti sul lavoro o in famiglia, aumento dell'uso di farmaci, ecc. ⁽¹²⁾.

Vale la pena notare che lo stress lavorativo e un programma di lavoro intenso possono portare al *burnout*. Il *burnout*, o sindrome da *burnout*, è caratterizzato depersonalizzazione e un senso di ridotta realizzazione personale, da stanchezza emotiva, fisica e psicologica per cui il dipendente sente di non poter più offrire nulla al servizio.

Molti dipendenti, tra cui anche le risorse umane dell'istruzione secondaria, soffrono di stress e *burnout* correlati al lavoro.

⁽¹¹⁾ S.P. ROBBINS, T.A. JUDGE, *Organizational Behavior*, Prentice Hall, 2007; Y. FUKUOKA, K. DRACUP, E. SIVARAJAN FROELICHER, M. OHNO, H. HIRAYAMA, H. SHIINA, F. KOBAYASHI, *Do Japanese workers who experience an acute myocardial infarction believe their prolonged hours are a cause?*, in *International Journal of Cardiology*, 2005, vol. 100, n. 1, pp. 29-35; L. LAMBERG, *Impact of Long Working Hours Explored*, in *JAMA*, 2004, vol. 292, n. 1, pp. 25-26; W.B. SCHAUFELI, T.W. TARIS, W. VAN RHENEN, *Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being?*, in *Applied Psychology*, 2008, vol. 57, n. 2, pp. 173-203; K.M. YOUNG, C.L. COOPER, *Occupational stress in the ambulance service: a diagnostic study*, in *Journal of Managerial Psychology*, 1995, vol. 10, n. 3, pp. 29-36; S. COVERMAN, *Role Overload, Role Conflict, and Stress: Addressing Consequences of Multiple Role Demands*, in *Social Forces*, 1989, vol. 67, n. 4, pp. 965-982; S. SCHMIDT, U. ROESLER, T. KUSSEROW, R. RAU, *Uncertainty in the workplace: Examining role ambiguity and role conflict, and their link to depression – a meta-analysis*, in *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 2014, vol. 23, n. 1, pp. 91-106; R.L. SCHWAB, E.F. IWANICKI, *Perceived Role Conflict, Role Ambiguity, and Teacher Burnout*, in *Educational Administration Quarterly*, 1982, vol. 18, n. 1, pp. 60-74; P.T. SENATRA, *Role Conflict, Role Ambiguity, and Organizational Climate in a Public Accounting Firm*, in *The Accounting Review*, 1980, vol. 55, n. 4, pp. 594-603.

⁽¹²⁾ M. VAKOLA, I. NIKOLAOU, *op. cit.*; J. ARNOLD, J. SILVERSTER, F. PATTERSON, I. ROBERTSON, C. COOPER, B. BURNES, *Work Psychology. Understanding Human Behavior in the Workplace*, Financial Times, Prentice Hall, 2005.

Nello specifico, lo stress correlato al lavoro è un fenomeno che colpisce spesso gli insegnanti della scuola secondaria, influenzando sul loro rendimento, sulla loro salute mentale e sui loro rapporti con studenti e colleghi. Gli insegnanti devono affrontare molteplici sfide, come la pressione della valutazione degli studenti, la mancanza di un supporto adeguato, le elevate aspettative da parte dei genitori e dell'amministrazione, nonché la mancanza di risorse e tempo sufficienti per la preparazione delle lezioni. Questi fattori aumentano l'intensità del lavoro quotidiano e contribuiscono allo sviluppo dell'ansia. Soprattutto durante la pandemia di Covid-19, gli insegnanti hanno dovuto far fronte a nuove esigenze tecnologiche e alla necessità di gestire il processo didattico da remoto, il che ha esacerbato il loro stress.

Negli insegnanti, il *burnout* si manifesta spesso con sintomi quali apatia, esaurimento emotivo e una sensazione di scarso rendimento scolastico.

Anche i dirigenti delle scuole secondarie affrontano pressioni simili, ma in condizioni diverse, in quanto sono responsabili dell'amministrazione scolastica, della gestione del personale docente e della comunicazione con le autorità scolastiche e i genitori. Lo stress lavorativo è spesso associato a carichi di lavoro eccessivi, supervisione degli insegnanti, richieste di raggiungimento di obiettivi educativi e gestione di crisi, decisioni importanti e difficili, ecc. Spesso i presidi assumono il ruolo di leadership in circostanze complesse, il che può causare stress intenso, con effetti negativi sia sul loro benessere personale sia sul funzionamento generale della scuola. Infine, le condizioni sopra descritte possono portare i dirigenti scolastici all'esaurimento professionale e al distacco dal lavoro, riducendo l'efficacia complessiva delle unità scolastiche.

3. *Mobbing* (molestia morale), bullismo e molestie sessuali

Il bullismo (o molestia psicologica) è definito come la situazione in cui un individuo percepisce per un certo periodo di tempo di essere il destinatario di azioni negative persistenti da parte di un altro o di altri individui e ha

difficoltà a proteggersi da queste azioni ⁽¹³⁾. Hoel e Cooper ⁽¹⁴⁾ hanno completato uno studio sul bullismo con un campione di 5.288 partecipanti provenienti da 70 organizzazioni diverse. Da questa indagine è emerso che 1 dipendente su 10 ha ricevuto minacce negli ultimi 6 mesi, una percentuale che sale a 1 su 4 se il periodo di valutazione si estende agli ultimi cinque anni.

Il bullismo è un fenomeno diffuso in diverse categorie professionali, soprattutto nel settore dell'istruzione, nonché tra i lavoratori delle carceri, gli impiegati delle poste e delle telecomunicazioni, gli artisti, ecc. Nel 75% dei casi, i responsabili del bullismo sono stati individuati tra i dirigenti, i supervisori o le persone che occupano posizioni più elevate ⁽¹⁵⁾.

Il bullismo può assumere molte forme. Innanzitutto, il bullismo nei confronti del soggetto più debole, quando una persona gerarchicamente superiore, come ad esempio un dirigente o un direttore, esercita pressioni su un dipendente per costringerlo a fare ciò che gli viene imposto, a sostenerlo in un'azione ingiusta o non etica, ad assumersi obblighi lavorativi o ad agire contro la propria volontà ⁽¹⁶⁾. In secondo luogo, un conflitto interpersonale sul posto di lavoro che può trasformarsi in bullismo nei confronti di un collega, capo, ecc. da parte di un altro ⁽¹⁷⁾. Inoltre, il bullismo può essere subito da chiunque si senta o sia effettivamente la "pecora nera" sul posto di lavoro ⁽¹⁸⁾. Esiste poi lo *stalking* sul posto di lavoro, definito come un comportamento in cui una persona impone ripetutamente la propria presenza a un'altra persona che non la desidera (in qualsiasi modo, come corrispondenza,

⁽¹³⁾ S. EINARSEN, A. SKOGSTAD, *Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations*, in *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 1996, vol. 5, n. 2, pp. 185-201; S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *op. cit.*

⁽¹⁴⁾ H. HOEL, C. COOPER, *Destructive conflict and bullying at work*, Manchester School of Management, 2000.

⁽¹⁵⁾ H. HOEL, C. COOPER, *op. cit.*, M. VAKOLA, I. NIKOLAOU, *op. cit.*; S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *op. cit.*

⁽¹⁶⁾ S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *op. cit.*; M. VAKOLA, I. NIKOLAOU, *op. cit.*

⁽¹⁷⁾ D. ZAPF, S. EINARSEN, *Mobbing at Work: Escalated Conflicts in Organizations*, in S. FOX, P.E. SPECTOR (a cura di), *Counterproductive Work Behavior. Investigations of Actors and Targets*, American Psychological Association, 2005.

⁽¹⁸⁾ S. EINARSEN, A. SKOGSTAD, *op. cit.*

telefonate, regali, presenza fisica, ecc.) al punto che quest'ultima arriva a temere per la propria incolumità ⁽¹⁹⁾. Infine, un'altra forma di bullismo sul posto di lavoro riguarda i neoassunti, per cui lavoratori con maggior anzianità mettono in atto comportamenti umilianti per mettere alla prova il loro coraggio, come ad esempio i comportamenti vessatori o le pratiche di non-nismo e di iniziazione nell'esercito, nonché la condotta scorretta o intimidatoria degli insegnanti di ruolo nei confronti degli insegnanti supplenti ⁽²⁰⁾.

L'ambiente lavorativo in cui si verifica il bullismo è solitamente caratterizzato da mancanza di cooperazione e comunicazione inadeguata, mancanza di leadership, un alto tasso di conflitti interpersonali, scontri, antagonismi e ingiustizie ⁽²¹⁾.

Solitamente in un ambiente lavorativo caratterizzato dal bullismo, esistono valori e norme comportamentali che costituiscono una cultura organizzativa che consente o addirittura incoraggia tali comportamenti ⁽²²⁾. Ad esempio, in alcuni ambienti di lavoro i capi incoraggiano a intimidire i subordinati e sfruttano questa situazione per presumibilmente aumentare l'efficienza ⁽²³⁾.

Il bullismo ha conseguenze molto negative per il dipendente che ne è vittima, quali scarsa soddisfazione lavorativa, malessere psichico, alti livelli di stress, alto tasso di assenze ingiustificate, riduzione dell'efficienza e, in ultima analisi, abbandono dell'organizzazione ⁽²⁴⁾.

⁽¹⁹⁾ P.E. MULLEN, M. PATHÉ, R. PURCELL, *Stalkers and Their Victims*, Cambridge University Press, 2000.

⁽²⁰⁾ M. VAKOLA, I. NIKOLAOU, *op. cit.*; S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *op. cit.*

⁽²¹⁾ H. HOEL, C. COOPER, *op. cit.*

⁽²²⁾ E.H. SCHEIN, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, 2010.

⁽²³⁾ E.H. SCHEIN, *op. cit.*; D. ZAPF, S. EINARSEN (2001), *Bulling in the workplace: Recent trends in research and practice – an introduction*, in *European Journal of Work & Organizational Psychology*, vol. 10, n. 4, pp. 369-373; M. VAKOLA, I. NIKOLAOU, *op. cit.*

⁽²⁴⁾ Å.M. HANSEN, A. HOGH, R. PERSSON, B. KARLSON, A.H. GARDE, P. ØRBÆK, *Bulling at work, health outcomes, and physiological stress response*, in *Journal of Psychosomatic Research*, 2006, vol. 60, n. 1, pp. 63-72; S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *op. cit.*; D. ZAPF, J. ESCARTÍN, S. EINARSEN, H. HOEL, M. VARTIA, *Empirical Findings on Prevalence and Risk Groups of Bullying in the Workplace*, in S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *op. cit.*

Per quanto riguarda il settore dell'istruzione e in particolare dell'istruzione secondaria, si osservano dinamiche di bullismo tra studenti, insegnanti e presidi ⁽²⁵⁾.

In particolare, il fenomeno del bullismo è un problema complesso e multilivello, che non si limita solo alle relazioni tra studenti, ma si estende anche ai rapporti tra insegnanti e dirigenza scolastica ⁽²⁶⁾. Nella scuola secondaria di secondo grado, dove la comunità scolastica è più numerosa e le pressioni aumentano, si possono osservare comportamenti di bullismo da parte degli studenti nei confronti degli insegnanti, tra colleghi insegnanti e anche da parte dei presidi nei confronti degli insegnanti.

Secondo la letteratura, le domande di ricerca importanti che vengono studiate sono le seguenti:

- 1) quali sono le forme di bullismo che si verificano tra studenti e insegnanti?
- 2) il fenomeno del bullismo si verifica tra gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado?
- 3) come si manifesta il fenomeno del bullismo da parte dei presidi nei confronti degli insegnanti?
- 4) quali sono gli impatti di questi comportamenti sull'ambiente scolastico e sulla performance professionale degli insegnanti?
- 5) quali misure si possono adottare per prevenire e affrontare il fenomeno?

1. Bullismo da parte degli studenti verso gli insegnanti

Il bullismo da parte degli studenti nei confronti degli insegnanti è un fenomeno relativamente raro, ma reale, soprattutto nelle scuole in cui i rapporti

⁽²⁵⁾ OECD, *op. cit.*; D.L. ESPELAGE, E.M. ANDERMAN, V.E. BROWN, A. JONES, K.L. LANE, S.D. MCMAHON, L.A. REDDY, C.R. REYNOLDS, *Understanding and preventing violence directed against teachers*, in *American Psychologist*, 2013, vol. 68, n. 2, pp. 75-87; S.D. MCMAHON, A. MARTINEZ, D. ESPELAGE, C. ROSE ET AL., *Violence directed against teachers: results from a national survey*, in *Psychology in the Schools*, 2014, vol. 51, n. 7, pp. 753-766.

⁽²⁶⁾ D.L. ESPELAGE, E.M. ANDERMAN, V.E. BROWN, A. JONES, K.L. LANE, S.D. MCMAHON, L.A. REDDY, C.R. REYNOLDS, *op. cit.*; S.D. MCMAHON, A. MARTINEZ, D. ESPELAGE, C. ROSE ET AL., *op. cit.*

di potere sono disfunzionali ⁽²⁷⁾. Questo comportamento può includere molestie verbali, minacce o persino aggressioni fisiche. Gli adolescenti delle scuole secondarie potrebbero usare questi comportamenti per dimostrare “in-dipendenza” o “resistenza” all’autorità degli insegnanti.

Forme di bullismo da parte degli studenti:

- molestie verbali: uso di un linguaggio offensivo o aggressivo nei confronti dell’insegnante;
- minacce: minacce di calunnia o addirittura di violenza fisica;
- violenza fisica: episodi di aggressione fisica o bullismo all’interno della classe.

Conseguenze:

- malessere psicologico degli insegnanti, aumento dello stress e perdita di autostima ⁽²⁸⁾;
- riduzione dell’efficacia dell’insegnamento a causa della paura o della frustrazione derivanti da questi comportamenti.

2. Bullismo tra insegnanti

Il fenomeno del bullismo tra colleghi insegnanti, noto anche come *mobbing* sul posto di lavoro, può manifestarsi attraverso molestie verbali, emarginazione, esclusione da decisioni importanti o persino denigrazione pubblica. Questo tipo di comportamento può essere legato alla competizione per posizioni o valutazioni, oppure a differenze personali ⁽²⁹⁾.

⁽²⁷⁾ D.L. ESPELAGE, E.M. ANDERMAN, V.E. BROWN, A. JONES, K.L. LANE, S.D. MCMAHON, L.A. REDDY, C.R. REYNOLDS, *op. cit.*; S.D. MCMAHON, A. MARTINEZ, D. ESPELAGE, C. ROSE *ET AL.*, *op. cit.*

⁽²⁸⁾ C. KYRIACOU, *op. cit.*; S.D. MCMAHON, A. MARTINEZ, D. ESPELAGE, C. ROSE *ET AL.*, *op. cit.*

⁽²⁹⁾ D. ZAPF, S. EINARSEN, *Mobbing at Work: Escalated Conflicts in Organizations*, cit.; S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *op. cit.*

Forme di bullismo:

- molestie verbali: commenti quotidiani, critiche di fronte ad altri colleghi o studenti;
- esclusione: essere messi da parte in riunioni importanti o nei processi decisionali;
- diffusione di voci: diffusione intenzionale di informazioni false o dannose sulla vita professionale o personale del professore.

Conseguenze:

- stress sulla salute mentale dell'insegnante, con implicazioni sulla qualità del suo lavoro;
- clima negativo a scuola, con conseguenze sulla collaborazione di squadra ⁽³⁰⁾.

3. Bullismo da parte dei presidi verso gli insegnanti

I dirigenti scolastici hanno un potere istituzionale che può essere utilizzato in modi che creano un ambiente di lavoro oppressivo per gli insegnanti. Il fenomeno del bullismo da parte dei presidi nei confronti degli insegnanti può includere:

- valutazioni eccessive o ingiuste;
- esclusione dai processi importanti;
- azioni disciplinari ingiuste;
- violazione sistematica dei diritti degli insegnanti (ad esempio diritti del lavoro, congedi) ⁽³¹⁾.

Forme di bullismo da parte dei presidi:

- oppressione verbale: linguaggio oppressivo o denigratorio nelle riunioni o nella comunicazione;

⁽³⁰⁾ S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *op. cit.*; C. KYRIACOU, *op. cit.*

⁽³¹⁾ S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *op. cit.*; OECD, *op. cit.*

- valutazioni arbitrarie: utilizzo della valutazione come mezzo per punire o dequalificare un insegnante;
- ricatto o minacce di licenziamento: minacce di ripercussioni professionali senza fondamento.

Conseguenze:

- *burnout* e aumento dei tassi di assenza dal lavoro ⁽³²⁾;
- peggioramento del clima scolastico: gli insegnanti rischiano di sentirsi privi di supporto o di opportunità di avanzamento.

4. Effetti del fenomeno

In conclusione, secondo quanto detto, il verificarsi di episodi di bullismo a qualsiasi livello della scuola secondaria di secondo grado ha gravi implicazioni sul clima scolastico e sulla qualità dell'istruzione. Gli insegnanti che subiscono comportamenti bullistici possono diventare insicuri, soffrire di esaurimento e avere una ridotta capacità di fornire un'istruzione di qualità agli studenti. Il fenomeno può anche causare discriminazione, conflitti e divisioni nel team di lavoro, creando un ambiente di lavoro tossico.

5. Misure di prevenzione e trattamento

Per affrontare adeguatamente il bullismo nella scuola secondaria di secondo grado, è necessario sviluppare politiche e programmi specifici:

- programmi educativi: formazione del personale sulla gestione dei conflitti e sulla comprensione del bullismo;
- programmi di supporto: creazione di linee di supporto per gli insegnanti che subiscono episodi di bullismo;
- processi interni: incoraggiare la comunicazione aperta e la trasparenza nell'amministrazione scolastica;
- regolamentazione legale: adozione e attuazione di leggi e regolamenti che proteggono gli insegnanti dal bullismo.

⁽³²⁾ C. KYRIACOU, *op. cit.*; S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *op. cit.*

In conclusione, il fenomeno del bullismo nella scuola secondaria di secondo grado non si limita agli studenti, ma comprende anche le dinamiche tra insegnanti e dirigenti scolastici. Per affrontare questo problema è necessario un approccio multilivello, che comprenda istruzione, supporto e regolamentazione istituzionale. Solo attraverso la collaborazione e la trasparenza è possibile coltivare un ambiente scolastico sano, che promuova il benessere degli insegnanti e la qualità dell'istruzione offerta.

Molestie sessuali

Le molestie sessuali includono richieste sessuali indesiderate e comportamenti verbali o di altro tipo di natura sessuale ⁽³³⁾.

Nello specifico, le molestie sessuali possono manifestarsi in vari modi:

- molestie verbali: allusioni sessuali, commenti inappropriati o riferimenti al genere della persona;
- molestie non verbali: sguardi, gesti o messaggi di testo indesiderati che includono contenuti sessuali;
- molestie fisiche: contatto fisico indesiderato o minacce di violenza sessuale.

Più specificamente:

- 1) l'accettazione di queste richieste sessuali è una condizione o un prerequisito per l'assunzione di un individuo;
- 2) l'accettazione o il rifiuto di tali comportamenti o richieste viene utilizzata come base per decisioni che incidono sulla vita lavorativa di un individuo (assunzione, promozione, aumento di stipendio, ecc.).
- 3) tali richieste o comportamenti interferiscono con le prestazioni lavorative di un dipendente o creano un ambiente ostile che viola la sua dignità.

⁽³³⁾ L.F. FITZGERALD, F. DRASGOW, C.L. HULIN, M.J. GELFAND, V.J. MAGLEY, *Antecedents and consequences of sexual harassment in organizations: A test of an integrated model*, in *Journal of Applied Psychology*, 1997, vol. 82, n. 4, pp. 578-589.

Le molestie sessuali non includono un complimento innocente o un'espressione di interesse verso il sesso opposto e presuppongono un rapporto di potere ineguale. Nei casi di molestie sessuali, i funzionari di alto rango (come direttori, supervisori, insegnanti, ecc.), per lo più uomini, pretendono favori di natura sessuale in cambio dell'assunzione o della promozione a una posizione, dell'ottenimento di voti elevati, ecc. ⁽³⁴⁾.

Una risposta positiva da parte della vittima si traduce solitamente nel mantenimento o nel miglioramento delle sue condizioni di lavoro. Le ricerche dimostrano che il 90% delle donne che hanno subito molestie sessuali sul posto di lavoro rimangono in silenzio e non sporgono denuncia perché non vogliono mettere a rischio la propria posizione o attirare l'attenzione su di sé ⁽³⁵⁾.

Secondo numerose ricerche, le esperienze di molestie sessuali possono essere traumatiche e addirittura accompagnate da conseguenze di stress post-traumatico e gravi disturbi fisici, come nausea, mal di testa, difficoltà respiratorie o sintomi di esaurimento. Possono inoltre avere gravi conseguenze anche per l'azienda, poiché i dipendenti che subiscono molestie sessuali rischiano di sperimentare una riduzione dell'efficienza, una mancanza di fiducia e sentimenti di insicurezza generale, alti tassi di assenteismo, un senso generale di disagio e possono persino mettere in difficoltà l'intera organizzazione.

Le molestie sessuali sono una delle forme più gravi di molestia nell'ambiente scolastico e possono colpire sia gli studenti che gli insegnanti. Le molestie possono verificarsi tra studenti, da parte degli studenti verso gli insegnanti o persino da parte degli insegnanti verso gli studenti. In alcuni casi sono coinvolti anche i direttori o altri membri del *management*. Nella scuola secondaria di secondo grado, questo fenomeno può avere gravi ripercussioni sul benessere psicologico ed emotivo delle vittime e compromettere il clima scolastico.

Di seguito si riportano brevemente le cause e i fattori che portano alle molestie sessuali, le conseguenze sulle risorse umane dell'istruzione secondaria e infine le risposte legali/istituzionali a questo problema.

⁽³⁴⁾ L.F. FITZGERALD, F. DRASGOW, C.L. HULIN, M.J. GELFAND, V.J. MAGLEY, *op. cit.*

⁽³⁵⁾ L.F. FITZGERALD, F. DRASGOW, C.L. HULIN, M.J. GELFAND, V.J. MAGLEY, *op. cit.*

Cause e fattori che portano alle molestie sessuali

Le cause e i fattori che contribuiscono alle molestie sessuali nella scuola secondaria di secondo grado sono multidimensionali:

- stereotipi di genere: cultura sessista e pregiudizi riguardo ai ruoli di genere;
- abuso di potere: sfruttamento della propria posizione di potere da parte degli insegnanti o degli amministratori sugli studenti o sugli altri insegnanti;
- istruzione e informazione inadeguate: mancanza di conoscenza dei limiti del comportamento sessuale e delle conseguenze delle molestie;
- mancanza di quadri istituzionali: politiche insufficienti o poco chiare contro le molestie sessuali nelle scuole.

L'impatto delle molestie sessuali sulle risorse umane nella scuola secondaria di secondo grado

Le molestie sessuali nell'istruzione secondaria hanno gravi conseguenze per le vittime, sia a livello psicologico che accademico. Alcuni degli impatti principali sono:

- carico psicologico: le vittime possono soffrire di ansia, depressione, ridotta autostima e, in alcuni casi, stress post-traumatico;
- impatto sulle prestazioni: le vittime possono sperimentare un calo del rendimento scolastico, evitare la scuola o avere difficoltà di concentrazione;
- disturbi nei rapporti con coetanei e insegnanti: le molestie possono minare la fiducia della vittima nel personale scolastico e nei compagni di classe, provocando l'isolamento sociale.

Risposta istituzionale e quadro giuridico

Le molestie sessuali sono illegali e punite dalle leggi nazionali e internazionali. In Grecia, la legge n. 4808/2021 prevede la tutela contro le molestie sessuali sul posto di lavoro e nell'istruzione, mentre il quadro legislativo dell'UE si concentra sulla garanzia della parità di genere e sulla prevenzione delle molestie.

Per prevenire efficacemente le molestie sessuali è necessario un approccio olistico che comprenda istruzione, politiche e supporto.

In conclusione, le molestie sessuali nella scuola secondaria di secondo grado rappresentano un grave problema sociale, con conseguenze negative sia per le vittime sia per l'ambiente scolastico. La gestione di tale fenomeno richiede un approccio multidimensionale, che comprenda l'attuazione di una legislazione rigorosa, la formazione di studenti e insegnanti e il sostegno alle vittime. Le risposte istituzionali sono fondamentali per garantire un ambiente scolastico sicuro e sano per tutti i soggetti coinvolti.

Parte II.
LA RICERCA

Capitolo 3.

Metodologia e risultati della ricerca

1. Il problema e il contesto

Un gran numero di lavoratori è coinvolto nell'amministrazione/gestione delle risorse umane, poiché le aziende e le organizzazioni, così come le unità scolastiche, non possono funzionare e sopravvivere senza il loro capitale più importante: le persone. La qualità del funzionamento e l'efficienza dell'unità scolastica dipendono dalle risorse umane che ne fanno parte, includendo direttori-leader, insegnanti e studenti. La domanda di ricerca di questo specifico studio è quindi indagare, da un lato, quale sia il ruolo del leader-direttore e quali le sue capacità/abilità di leadership per gestire adeguatamente le sue risorse umane (studenti-docenti); dall'altro lato, se si instaurano relazioni di lavoro sane tra presidi-insegnanti e tra insegnanti stessi nelle scuole secondarie delle Isole Ionie e se gli insegnanti provano soddisfazione nel loro lavoro e nel loro percorso professionale.

2. Obiettivi dell'indagine osservativa

Gli obiettivi principali della ricerca sono due.

Il primo obiettivo è studiare il modo in cui i dirigenti gestiscono le proprie risorse umane, al fine di garantire che gli insegnanti abbiano relazioni di lavoro sane, siano soddisfatti e produttivi nel loro lavoro, sviluppino competenze sociali/comunicative e crescano dal punto di vista educativo e professionale. Per raggiungere questo obiettivo viene condotto un sondaggio qualitativo con domande aperte ai manager. Il secondo obiettivo è di studiare se gli insegnanti siano soddisfatti o insoddisfatti del loro lavoro, se abbiano comportamenti controproducenti sul posto di lavoro e, più in generale, se abbiano rapporti lavorativi di qualità o conflittuali, e, infine, se sviluppano competenze sociali/comunicative e lavorative nelle scuole che hanno frequentato. Per raggiungere questo obiettivo viene condotta un'indagine

quantitativa tra gli insegnanti. Viene utilizzata anche la ricerca qualitativa con domande aperte (metodologia mista).

3. Individuazione della unità di rilevazione

L'indagine si è svolta da agosto a ottobre 2024 e ha coinvolto insegnanti e dirigenti dell'istruzione secondaria nelle Isole Ionie. Per quanto riguarda la ricerca quantitativa, essa è stata realizzata con campionamento casuale semplice. La scelta di tale metodologia è dettata dal fatto che i campioni casuali sono i più appropriati nella ricerca empirica scientifica, sono rappresentativi e consentono inoltre di utilizzare le leggi della probabilità per la generalizzazione del fenomeno dal campione alla popolazione. I campioni non casuali non consentono infatti di attuare generalizzazioni perché non sono rappresentativi della popolazione. I partecipanti erano complessivamente 110 insegnanti (donne e uomini), di età compresa tra 30 e 61 anni. La percentuale più alta di partecipanti è rappresentata da laureati sposati. La partecipazione è stata volontaria e la risposta a questo progetto di ricerca è stata immediata e positiva. Il processo di compilazione e raccolta dei questionari è durato tre mesi.

Nella ricerca qualitativa con i direttori è stata applicata la strategia del campionamento intenzionale ⁽¹⁾, ovvero il campione i cui membri avrebbero meglio risposto alle finalità e alle domande della ricerca è stato selezionato in modo attivo e deliberato. A differenza dell'approccio quantitativo, nella ricerca qualitativa l'obiettivo non è generalizzare da un campione alla popolazione, il campionamento mira, principalmente, a identificare ciò che Patton ⁽²⁾ definisce casi ricchi di informazioni, cioè casi che «si offrono per uno studio approfondito» e dai quali «si può imparare molto su questioni centrali per la ricerca». Pertanto, sono state condotte interviste personali approfondite utilizzando domande aperte semi-strutturate per evitare di limitare i punti di vista e le percezioni dei partecipanti ⁽³⁾. Per quanto riguarda la

⁽¹⁾ D. MERTENS, *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*, Sage, 1998.

⁽²⁾ M.Q. PATTON, *Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective*, in *Qualitative Social Work*, 2002, vol. 1, n. 3, pp. 261-283.

⁽³⁾ G. TSIOLIS, *Methodoi kai Technikes analysis stin poiotiki koinoniki erevna*, Ekdoseis Kritiki, 2014.

ricerca qualitativa, il campione è composto da 8 dirigenti dell'istruzione secondaria delle Isole Ionie. I risultati sono stati sistematizzati in tabelle per facilitare la presentazione di tutte le informazioni classificate e raggruppate (cfr. *infra*, § 5.2). Come affermano Johnson e Onwuegbuzie, il ricercatore è responsabile del modo in cui conduce l'intervista ⁽⁴⁾. È responsabilità del ricercatore indicare gli elementi più importanti della ricerca e come presentarli ⁽⁵⁾.

4. Strategie e strumenti di rilevazione dei dati

Come anticipato (*supra*, § 3), per la ricerca quantitativa è stato utilizzato un campionamento casuale semplice. Come strumento è stato formulato un questionario composto da quattro sezioni, distribuito agli insegnanti in modalità online, utilizzando Google Forms. Nello specifico, abbiamo inviato loro un collegamento ipertestuale che conduceva al questionario e condiviso solo con gli insegnanti del campione. Per quanto riguarda la ricerca qualitativa, abbiamo tenuto incontri con i responsabili sia di persona sia da remoto, mediante la piattaforma Skype.

Inizialmente, il ricercatore ha contattato i partecipanti elettronicamente e/o di persona e ha chiarito che le risposte sarebbero state riservate e anonime. Allo stesso tempo, anche i dati delle scuole secondarie che hanno preso parte alla ricerca non saranno resi pubblici. Ai partecipanti è stato inoltre comunicato che la loro adesione era volontaria e che avrebbero potuto ritirarsi dallo studio in qualsiasi momento, se lo avessero desiderato. Sono stati inoltre informati su come compilare il questionario.

Come la somministrazione, anche la raccolta dei dati è avvenuta tramite modalità elettronica. Il periodo di compilazione e raccolta dei questionari è durato circa tre mesi. Alla fine del questionario di ricerca quantitativa sono state inserite due domande aperte, di tipo intervista (metodologia mista).

Come già accennato, per raccogliere il materiale qualitativo con i dirigenti scolastici e le informazioni richieste è stata utilizzata l'intervista semi-

⁽⁴⁾ R.B. JOHNSON, A.J. ONWUEGBUZIE, *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*, in *Educational Researcher*, 2004, vol. 33, n. 7, pp. 14-26.

⁽⁵⁾ A. PESHKIN, *Virtuous subjectivity: in the participant observer's eyes*, in D.N. BERG, K.K. SMITH (a cura di), *Exploring Clinical Methods for Social Research*, Sage, 1985.

strutturata. Nella ricerca sociale qualitativa è ampiamente utilizzata l'intervista approfondita, in cui il ricercatore indirizza l'intervistato verso questioni chiave, mentre l'intervistato sviluppa liberamente e in modo approfondito i propri pensieri e le proprie opinioni. È stata scelta l'intervista semi-strutturata, caratterizzata da una serie di domande predefinite ma con una flessibilità molto maggiore: l'intervistatore è libero di modificare la sequenza delle domande, cambiarne la formulazione, spiegarle o aggiungervi elementi. Un elemento importante dell'intervista è l'interazione diretta, che è considerata una fonte sia di vantaggi che di svantaggi di questa particolare tecnica di ricerca.

Per tale ragione è stata svolta una ricerca primaria, mediante l'applicazione del metodo della triangolazione, con l'obiettivo di rafforzare la validità e l'affidabilità dei risultati. La ricerca primaria è il processo di ricerca mediante il quale il ricercatore raccoglie dati originali direttamente dalla fonte, per la prima volta e specificamente per le finalità dello studio in questione. Tali dati vengono acquisiti attraverso metodi quali interviste, questionari, osservazioni o esperimenti e non sono stati precedentemente analizzati o pubblicati. L'obiettivo della ricerca primaria è l'indagine diretta di un fenomeno e la produzione di risultati originali e affidabili. Con il termine "triangolazione" si intende invece la «mescolanza di molti metodi nello studio dello stesso fenomeno» ⁽⁶⁾. In altre parole, si tratta dell'uso di più tecniche di ricerca nello stesso campo di ricerca, in cui ciascuna viene utilizzata per verificare i risultati dell'altra. La triangolazione si basa sul principio secondo cui un singolo metodo non può riflettere la realtà sociale multidimensionale. Per fare ciò è necessaria la combinazione di più metodi. In tale contesto, la presente ricerca ha adottato un approccio metodologico misto, combinando elementi quantitativi e qualitativi, avendo scelto di inserire due domande a risposta aperta, di tipo intervista, all'interno del questionario della ricerca quantitativa. La scelta di una metodologia di ricerca mista è motivata dal fatto che la combinazione di molteplici metodi contribuisce sia a compensare le debolezze metodologiche sia a valorizzare i punti di forza di ciascun approccio specifico ⁽⁷⁾.

⁽⁶⁾ N.K. DENZIN (a cura di), *Sociological Methods. A Sourcebook*, McGraw-Hill, 1978, p. 291.

⁽⁷⁾ E. SULLIVAN MITCHEL, *Multiple triangulation: a methodology for nursing science*, in *Advances in Nursing Science*, 1986, vol. 8, n. 3, pp 18-26.

5. Analisi e interpretazione dei dati

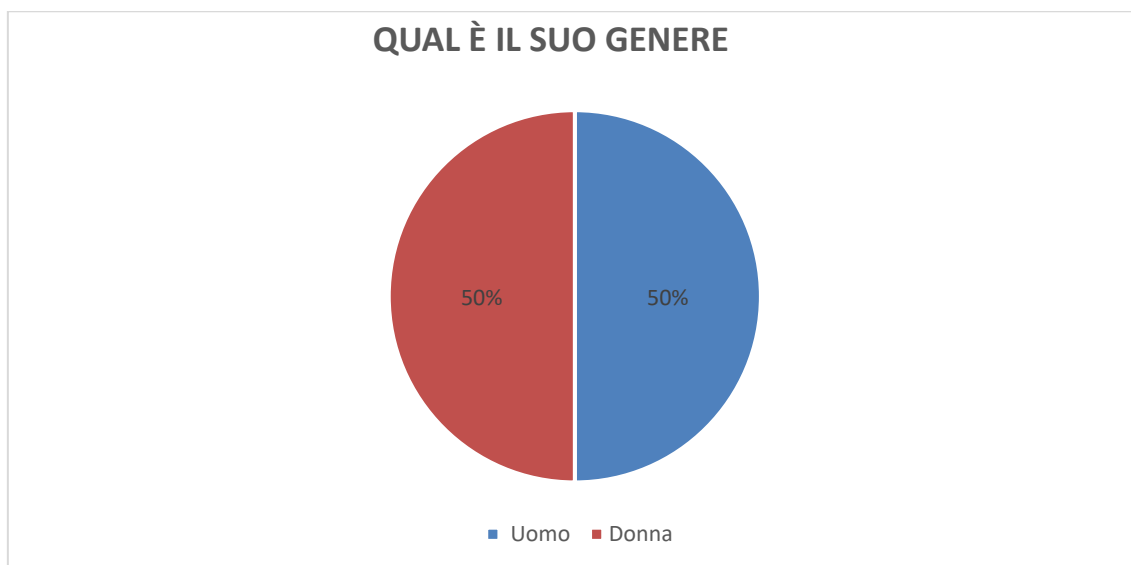
Per analizzare i dati è stato utilizzato il programma statistico Microsoft Excel. Più specificamente, abbiamo effettuato statistiche descrittive, generando percentuali per l'analisi di tutte le domande del questionario. Inoltre, per una corretta presentazione dei risultati, sono stati utilizzati alcuni grafici creati in Excel.

5.1. Risultati della ricerca quantitativa

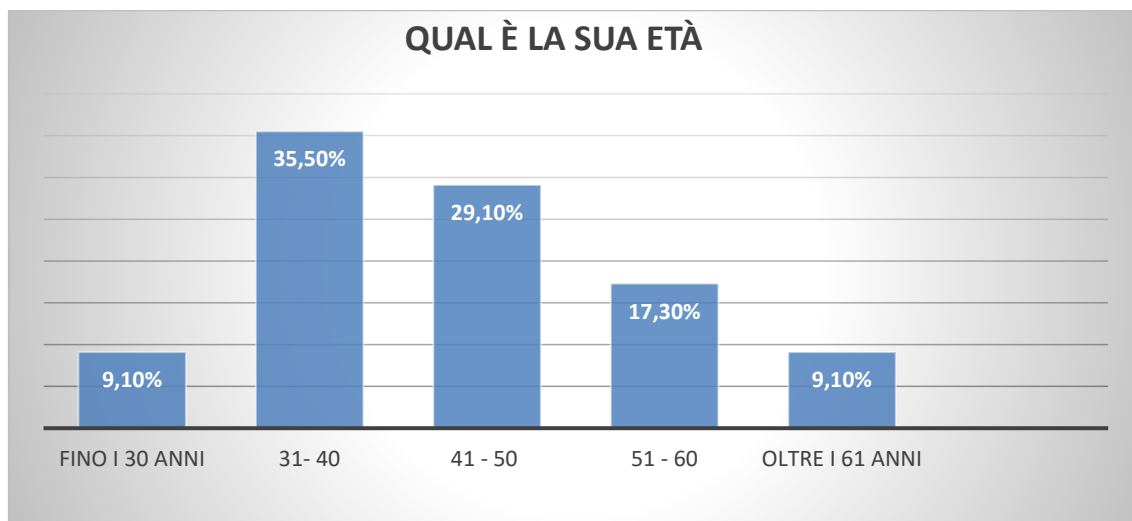
A. Caratteristiche demografiche e individuali degli insegnanti delle Isole Ionie (domande 1-6)

Per quanto riguarda la domanda 1 riguardante il genere, il 50% (N55) sono uomini e il 50% (N55) sono donne (grafico 1).

Grafico 1



Per quanto riguarda la domanda 2, riguardante la età, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: la percentuale più alta, il 35,5% (N39), degli insegnanti ha un'età compresa tra i 31 e i 40 anni; il 29,1% (N32) ha un'età compresa tra 41 e 50 anni; il 17,3% (N19) ha un'età compresa tra 51 e 60 anni; il 9,1% (N10) ha più di 61 anni e il restante 9,1% (N10) ha più di 30 anni (grafico 2).

Grafico 2

Per quanto riguarda la domanda 3 sullo stato civile, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: 58,2% (N64) sono sposati; 30% (N33) sono single; 10,9% (N12) sono divorziati; 0,9% (N1) sono vedovi.

Per quanto riguarda la domanda 4 relativa al livello di istruzione: il 68,2% (N75) possiede una diploma post laurea; il 24,5% (N 27) sono laureati; il 7,3% (N8) possiede un dottorato di ricerca.

Per quanto riguarda la domanda 5 sulla nazionalità, sono 100% greci (N110).

Per quanto riguarda la domanda 6, in quale isola dello Ionio lavorano, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 29,4% (N32) lavora a Zante; il 21,1% (N23) lavora a Corfù; il 19,3% (N21) lavora a Lefkada; il 17,4% (N 19) lavora a Cefalonia; il 9,2 (N10) lavora a Itaca; l'1,8% (N2) lavora a Citera, mentre il restante 1,8% (N2) lavora a Paxos.

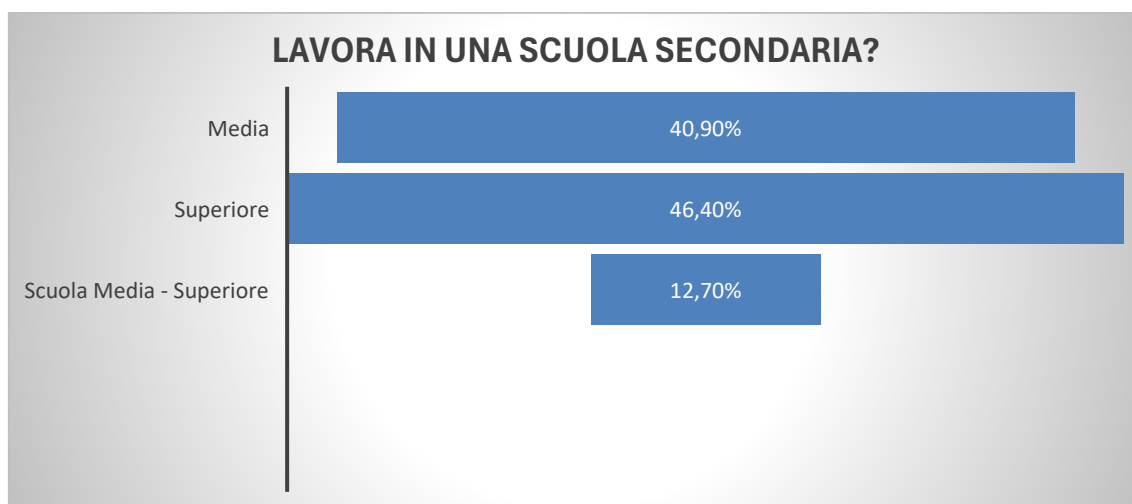
B. Rapporto di lavoro, gestione delle risorse umane e relazioni sindacali degli insegnanti delle Isole Ionie (domande 7-11)

Per quanto riguarda la domanda 7 relativa alla tipologia del rapporto di lavoro, il 56,4% (N62) è a tempo indeterminato mentre il 43,6% (N48) è supplente.

Per quanto riguarda la domanda 8, se lavorano in una scuola superiore o media, le risposte degli insegnanti sono le seguenti in ordine decrescente: il

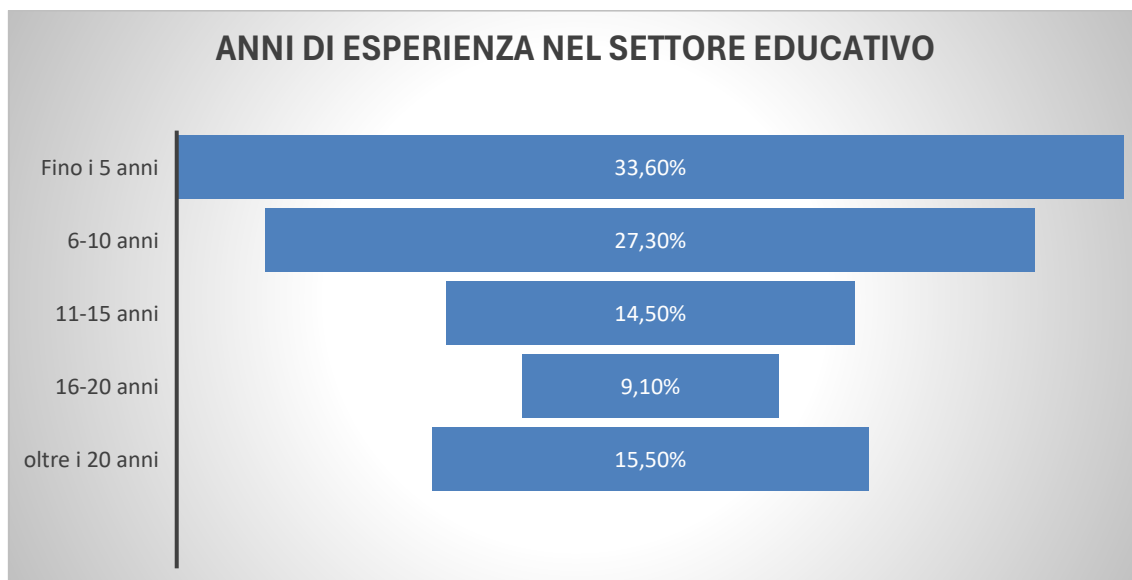
46,4% (N51) lavora in una scuola superiore; il 40,9% (N45) lavora in una scuola media; il 12,7% (N 14) lavora nelle scuole medie e superiori (grafico 3).

Grafico 3



Per quanto riguarda la domanda 9 riguardante la specializzazione degli insegnanti, essi sono impiegati in ordine decrescente nelle seguenti specialità: 20% (N22) in matematica; 18,2% (N20) in filologia; 12,7% (N14) in chimica; 9,1% (N10) in fisica, 8,2% (N9) in lingue straniere; 6,4% (N7) in biologia; 6,4% (N7) in tecnologia; 6,4% (N7) in scienze sociali e politiche; 3,6% (N4) in teologia; 2,7% (N3) in informatica (C/Y); il 2,7% (N3) afferma altro; l'1,8% (N2) è coinvolto nelle arti visive e il restante 1,8% (N2) lavora come musicista.

Per quanto riguarda la domanda 10 sugli anni di esperienza degli insegnanti nel settore educativo, il 33,6% (N37) ha lavorato fino a 5 anni; il 27,3% (N30) ha lavorato da 6 a 10 anni; il 15,5% (N 17) ha lavorato per oltre i 20 anni; il 14,5% (N16) lavora da 11-15 anni; il 9,1% (N10) lavora da 16-20 anni (grafico 4).

Grafico 4

Per quanto riguarda la domanda 11 sul numero totale di operatori educativi impiegati nella comunità scolastica di riferimento: il 38,2% (N42) lavora con 21-30 persone; il 34,5% (N38) con 11-20 persone; il 17,3% (N19) con 31-40 persone; il 7,3% (N8) da 1 a 10 persone; il 2,7% (N3) da 41 a 50 persone.

C. Competenze/istruzione/formazione relative al lavoro di insegnante nelle Isole Ionie (domande 12-19)

Per quanto riguarda la domanda 12 sulle competenze lavorative, sociali e comunicative possedute dagli insegnanti, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 96,4% (N106) possiede qualifiche formali e specializzazione attraverso l'istruzione (ad esempio lauree) e possiede competenze linguistiche, competenze digitali e competenze informatiche; il 96,4% (N106) possiede gentilezza, responsabilità, integrità, forte etica del lavoro, ottimismo, volontà, coerenza, perseveranza, fiducia; il 94,5% (N104) possiede intelligenza emotiva (ad esempio empatia, comprensione); il 93,6% (N103) possiede capacità comunicative (persuasione, comunicazione); il 93,6% (N103) possiede professionalità (comportamento e aspetto professionale); il 92,7% (N102) gestisce correttamente il proprio tempo (ad esempio creando un programma, gestendo il carico di lavoro); l'89,1% (N98) possiede capacità di cooperazione e di lavoro di squadra; il 79,1% (N87) possiede flessibilità e adattabilità; il 76,4% (N84) sa risolvere i problemi o negoziarli; il 76,4% (N84) ha la volontà di imparare (nuove conoscenze, ecc.); il 75,5%

(N83) si distingue per creatività e innovazione; il 74,5% (N82) possiede iniziativa e pensiero critico.

Per quanto riguarda la domanda 13 relativa alla partecipazione a programmi di formazione/istruzione in materia di gestione delle risorse umane e relazioni sindacali: il 74,5% (N82) vi ha partecipato; il 25,5% (N28) non vi ha partecipato.

Per quanto riguarda la domanda 14, che riguarda coloro che hanno risposto alla domanda 13 di aver partecipato a un programma di formazione: il 95,1% (N77) afferma che questa attività formativa si è svolta durante l'orario di lavoro retribuito; il 4,9% (N4) afferma che si è svolta al di fuori dell'orario di lavoro.

Per quanto riguarda la domanda 15, in merito alle capacità di leadership che dovrebbero avere i presidi-leader di un'unità scolastica, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 99,1% (N109) sostiene che i presidi-leader devono possedere la capacità di leadership ovvero essere in grado di guidare e ispirare gli altri; il 94,5% (N 104) sostiene che i presidi-leader dovrebbero risolvere i problemi/conflitti, negoziare; il 90,9% (N100) sostiene che i presidi-leader debbano possedere competenze professionali (conoscenze, abilità nel campo lavorativo); il 90,9% (N100) sostiene che i presidi-leader devono fornire motivazione per il successo, dare visione e ispirazione ai docenti-dipendenti; il 90,9% (N100) sostiene che i presidi-leader devono avere empatia (cioè mettersi nei panni dell'altra persona ed essere comprensivi); il 90,9% (N100) sostiene che i presidi-leader devono avere integrità (onestà, sincerità, schiettezza); il 90% (N 99) sostiene che i presidi-leader dovrebbero riconoscere-premiare le buone prestazioni dei dipendenti o collaboratori; l'89,1% (N 98) sostiene che i presidi-leader dovrebbero avere una mentalità win-win (prendere ma anche dare); l'89,1% (N98) sostiene che i presidi-leader dovrebbero assumersi dei rischi quando si presentano; l'84,5% (N93) sostiene che i presidi-leader dovrebbero sviluppare la collaborazione di squadra; il 78,2% (N86) sostiene che i presidi-leader devono imparare costantemente (dagli errori, dai successi e dai fallimenti); il 78,2% (N86) sostiene che i presidi-leader devono avere flessibilità e adattabilità quando necessario; il 77,3% (N85) sostiene che i presidi-leader devono impegnarsi da un punto di vista organizzativo (vale a dire affrontare il massimo sforzo possibile per il successo dell'unità aziendale).

Per quanto riguarda la domanda 16, se nelle loro unità scolastiche i presidi-leader e gli insegnanti hanno buoni/sani rapporti di lavoro anche in termini di contrattazione collettiva, le risposte sono le seguenti: 80,9% (N89) ha buoni/sani rapporti di lavoro e contrattazione collettiva; il 19,1% (N 21) risponde di non avere relazioni sindacali buone e sane e di non avere contrattazione collettiva.

Per quanto riguarda la domanda 17, se nella loro unità scolastica gli insegnanti, in base alla loro esperienza, hanno relazioni di lavoro sane tra loro: il 55,5% (N61) ha relazioni di lavoro sane/buone; il 44,5% (N49) non ha relazioni di lavoro buone/sane.

Per quanto riguarda la domanda 18, se nella propria unità scolastica sono stati osservati comportamenti controproducenti tra presidi e insegnanti, o tra insegnanti stessi o tra insegnanti e studenti (ad esempio bullismo sul posto di lavoro, molestie morali, molestie sessuali, stress lavorativo, *burnout*/affaticamento lavorativo), ecc.: il 70% (N77) risponde di aver sperimentato tali comportamenti; il 30% (N33) risponde di non aver sperimentato tali comportamenti.

Per quanto riguarda la domanda 19, se si è membro di un sindacato degli insegnanti: il 50,9% (N56) risponde negativamente mentre il 49,1% (N54) risponde positivamente.

D. Soddisfazione lavorativa degli insegnanti nelle Isole Ionie (domande 20-33)

Per quanto riguarda la domanda 20, in merito alla soddisfazione per strutture/edifici/attrezzature delle loro scuole, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 40% (N 44) è soddisfatto; il 29,1% (N32) è molto insoddisfatto; il 20% (N22) è insoddisfatto; il 6,4% (N7) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto); il 4,5% (N5) è molto soddisfatto.

Per quanto riguarda la domanda 21, in merito alla soddisfazione per il proprio orario di lavoro, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 52,7% (N58) è soddisfatto; il 16,4% (N18) è insoddisfatto; il 12,7% (N14) è molto insoddisfatto; il 10,99% (N12) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto).

Per quanto riguarda la domanda 22, in merito alla soddisfazione per la retribuzione che percepiscono, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti:

il 70% (N77) è molto insoddisfatto; il 16,4% (N 18) è insoddisfatto; il 7,3% (N8) è incerto, né soddisfatto né insoddisfatto; il 6,4% (N7) è soddisfatto.

Per quanto riguarda la domanda 23, in merito alla soddisfazione per l'utilizzo del congedo, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 41,8% (N46) è soddisfatto; il 29,1% (N32) è molto insoddisfatto; il 12,7% (N14) è molto soddisfatto; il 9,1% (N10) è insoddisfatto; il 7,3% (N8) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto).

Per quanto riguarda la domanda 24, in merito alla soddisfazione per le opportunità di formazione/seminari, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 46,4% (N51) è soddisfatto; il 18,2% (N20) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto); il 13,6% (N15) è molto soddisfatto; il 11,8% (N 13) è molto insoddisfatto; il 10% (N11) è insoddisfatto.

Per quanto riguarda la domanda 25, in merito alla soddisfazione per l'autonomia/libertà nello svolgimento delle proprie mansioni, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 54,5% (N60) è soddisfatto; il 20% (N 22) è molto soddisfatto; il 11,8% (N13) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto); l'8,2% (N9) è insoddisfatto; il 5,5% (N6) è molto insoddisfatto.

Per quanto riguarda la domanda 26, in merito alla soddisfazione per la dirigenza/amministrazione scolastica rispetto alla motivazione/incoraggiamento da parte del preside della scuola a svolgere iniziative e attività, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 42,7% (N47) è soddisfatto; il 17,3% (N19) è molto soddisfatto; il 15,5% (N17) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto); il 14,5% (N16) è insoddisfatto; il 10% (N11) è molto insoddisfatto.

Per quanto riguarda la domanda 27, in merito alla soddisfazione per la comunicazione e la collaborazione con i propri colleghi, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 36,4% (N40) è soddisfatto; il 25,5% (N28) è insoddisfatto; il 18,2% (N 20) è molto insoddisfatto; il 10,9% (N12) è molto soddisfatto; il 9,1% (N10) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto).

Per quanto riguarda la domanda 28, in merito alla soddisfazione per la comunicazione e la collaborazione con i genitori, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 31,8% (N 35) è insoddisfatto; il 27,3% (N30) è soddisfatto; il 17,3% (N19) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto); il 14,5% (N16) è molto insoddisfatto; il 9,1% (N10) è molto soddisfatto.

Per quanto riguarda la domanda 29, in merito alla soddisfazione per la comunicazione e la collaborazione con gli studenti, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 33,6% (N37) è soddisfatto; il 25,5% (N28) è insoddisfatto; il 18,2% (N20) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto); il 14,5% (N16) è molto insoddisfatto; l'8,2% (N9) è molto soddisfatto.

Per quanto riguarda la domanda 30, in merito alla soddisfazione per la conciliazione della propria vita personale (ad esempio famiglia, istruzione, ecc.) e professionale, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: 50% (N55) è soddisfatto; il 32,7% (N36) è molto soddisfatto; il 6,4% (N7) è molto insoddisfatto; il 5,5% (N6) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto); il 5,5% (N6) è insoddisfatto.

Per quanto riguarda la domanda 31, in merito alla soddisfazione per la creazione di una visione comune da parte del preside in collaborazione con gli insegnanti per il miglioramento e lo sviluppo dell'unità scolastica, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 46,4% (N51) è soddisfatto; il 16,4% (N18) è insoddisfatto; il 15,5% (N17) è molto soddisfatto; il 13,6% (N15) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto); l'8,2% (N9) è molto insoddisfatto.

Per quanto riguarda la domanda 32, in merito alla soddisfazione per la capacità del preside di assumere il ruolo di mediatore e di facilitare la risoluzione di incomprensioni e disaccordi entro un periodo di tempo ragionevole, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 47,3% (N52) è soddisfatto; il 16,4% (N18) è molto soddisfatto; il 15,5% (N17) è insoddisfatto; il 12,7% (N14) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto); l'8,2% (N9) è molto insoddisfatto.

Per quanto riguarda la domanda 33, in merito alla valutazione complessiva/generale della propria soddisfazione o insoddisfazione lavorativa come insegnanti, le risposte in ordine decrescente sono le seguenti: il 35,5% (N39) è soddisfatto; il 24,5% (N27) è molto soddisfatto; il 20,9% (N33) è insoddisfatto; il 15,5% (N17) è incerto (né soddisfatto né insoddisfatto); il 3,6% (N4) è molto insoddisfatto.

Per quanto riguarda la domanda 34 (domanda aperta), riguardante i problemi più importanti che gli insegnanti hanno dovuto affrontare complessivamente nelle scuole in cui hanno insegnato, le risposte variano.

In particolare, tutti gli insegnanti hanno riferito di aver dovuto affrontare vari problemi significativi nelle comunità scolastiche in cui hanno insegnato,

come bullismo, molestie morali, molestie sessuali, mancanza di rispetto degli studenti, stress lavorativo, stanchezza lavorativa, *burnout*, orari di lavoro eccessivi, assunzione di responsabilità e di compiti amministrativi, straordinari, mancanza di infrastrutture adeguate (servizi, strutture/attrezzature), inadeguatezza dei libri di testo, estensione dei programmi, variabilità delle materie da insegnare in ogni classe, bassa retribuzione, cattive condizioni di lavoro, pressione da parte di presidi e genitori, trasferimento per prestare servizio in un'altra città con conseguenze nella sfera della vita familiare e privata.

Vale la pena sottolineare alcuni dei problemi più importanti e maggiormente riportati dagli insegnanti nella compilazione dei questionari attraverso la voce degli insegnanti stessi.

Direi che uno dei problemi più importanti è la mancanza di rispetto degli studenti nei miei confronti e nei confronti della lezione. [...] E sfortunatamente questo è un problema che non si può risolvere facilmente.

Ho spesso notato mancanza di rispetto verso gli insegnanti da parte sia degli studenti che dei genitori. [...] Mi sento come se fossimo assunti dai nostri genitori e fossimo costantemente responsabili nei loro confronti. Mancano anche le infrastrutture logistiche.

Spesso vedo genitori indifferenti che non si preoccupano del comportamento, dell'educazione e dei progressi dei loro figli. [...] Non gli importa nemmeno se superano o meno l'esame.

Non ci sono infrastrutture e strutture adeguate, poiché la scuola è in uno stato di pre-costruzione. [...] Inoltre, non ci sono soldi per acquistare macchinari/attrezzature che faciliterebbero il nostro lavoro. [...] Da quest'anno, i soldi sono stati assegnati al comune di ogni città e il comune decide quanti soldi darci da spendere per la scuola.

Gli studenti hanno difficoltà a concentrarsi. [...] Vogliono una conoscenza già pronta, non sanno leggere o fare esercizi da soli. Vogliono sempre aiuto, una guida o, meglio ancora, una risposta pronta. Il materiale è vasto e i libri sono scritti male e obsoleti.

Negli anni in cui ho lavorato come insegnante, ho dovuto affrontare problemi significativi che incidono sul processo educativo e sulla mia soddisfazione professionale. Innanzitutto, il fenomeno del bullismo costituisce una sfida seria, poiché incide sulla psicologia degli studenti e crea un clima

preoccupante in classe. Inoltre, la mancanza di infrastrutture e risorse rappresenta un ostacolo persistente all'efficacia dell'insegnamento. La mancanza di attrezzature e materiali adeguati limita la nostra capacità di fornire un'istruzione di qualità. Inoltre, lo stress lavorativo e la stanchezza dovuta alla pressione quotidiana sono fattori che incidono sulla mia salute mentale e fisica. Queste circostanze mi fanno chiedere se i sacrifici che abbiamo fatto per ottenere specializzazioni, seminari e titoli post-laurea siano davvero riconoscibili e se siano coerenti con le nostre aspettative nei confronti del settore dell'istruzione. Infine, gli stipendi sono bassi per le qualifiche che abbiamo.

Sento stanchezza sul lavoro perché lavoro in tre unità educative. Il fatto che la mia specializzazione sia difficile mi costringe a insegnare in tre scuole per riempire i miei impegni. [...] Inoltre, lavoro in una città diversa da quella in cui si trova la mia famiglia.

Sento costantemente stress lavorativo, stanchezza lavorativa, cattivi trattamenti da parte dei dirigenti e dei colleghi, fenomeni di molestie sessuali da parte dei colleghi. [...] Stipendi molto bassi.

I presidi ci costringono a fare straordinari, ad assumerci molte mansioni amministrative. [...] Spesso, lavoriamo alle questioni amministrative anche a casa, perché a scuola non riusciamo a fare tutto. [...] Inoltre, in ogni classe si frequentano corsi diversi. [...] Sono sull'orlo del *burnout*. Ovviamente i nostri stipendi sono bassi.

Per quanto riguarda la domanda 35 (domanda aperta) se gli insegnanti hanno partecipato a programmi nazionali, europei o educativi (ad esempio seminari/conferenze, ecc.) presso la loro scuola, durante il periodo in cui erano insegnanti, e, se sì, se i programmi/seminari/conferenze li hanno aiutati a sviluppare competenze socio-comunicative e digitali nel loro percorso di studi e nel lavoro, oltre a contribuire al loro sviluppo professionale.

Le risposte variano: diversi insegnanti hanno partecipato a seminari/corsi di formazione o programmi (nazionali o europei) e hanno sviluppato le proprie competenze socio-comunicative, lavorative e digitali. Inoltre, i seminari/programmi li hanno aiutati a crescere professionalmente. Tuttavia, ci sono anche insegnanti che non hanno partecipato a programmi (nazionali o europei) né a seminari/formazioni per i seguenti motivi: in primo luogo, perché non c'era nessun seminario/formazione o programma nella loro specializzazione; in

secondo luogo, per mancanza di tempo da parte degli insegnanti; in terzo luogo, perché per la loro partecipazione era previsto il pagamento di una quota di iscrizione.

Vale la pena menzionare alcune delle risposte che ci hanno dato:

Come educatore, non ho partecipato a programmi nazionali o europei. Tuttavia, nel 2023 ho partecipato a un seminario dell'Università dell'Egeo/Grecia intitolato *Formazione per il corso di educazione sessuale nell'istruzione*, della durata di nove mesi. Il seminario a cui ho partecipato mi ha aiutato a crescere professionalmente e ad acquisire conoscenze preziose, poiché ritengo che il corso di educazione sessuale debba essere immediatamente inserito nei programmi scolastici. Ho appreso idee e politiche innovative che si sono rivelate utili nel mio insegnamento, poiché i bambini, come gli adolescenti, hanno già molte domande su questi argomenti e per informarli correttamente è necessaria una formazione adeguata da parte degli insegnanti. Il seminario mi ha aiutato soprattutto a sviluppare empatia e sensibilità nel discutere con gli studenti di temi legati all'educazione sessuale. Infine, vorrei aggiungere che il mio sviluppo professionale nel corso degli anni è stato favorito dal contatto con studenti, genitori e colleghi insegnanti, nonché dalla formazione continua e dallo studio costante della ricerca educativa.

Purtroppo, durante la mia carriera di insegnante, non ho avuto l'opportunità, nelle scuole in cui lavoro, di partecipare a programmi educativi, seminari o conferenze nazionali o europei. Purtroppo, non c'era nessun seminario o programma nella mia specializzazione. Questa mancanza di partecipazione ha limitato le mie opportunità di sviluppo professionale e di condivisione di esperienze con altri insegnanti di altre scuole o di altri paesi. Credo che tali opportunità siano importanti per l'informazione e la crescita degli insegnanti, nonché per il rafforzamento del processo educativo nel suo complesso. Suggerirei di organizzare seminari per tutte le specialità.

Ho partecipato a vari corsi di formazione su tecnologia, psicologia, dipendenze adolescenziali e gestione della classe. Ho partecipato anche ai programmi europei Erasmus e Comenius. Questi programmi hanno sviluppato le mie capacità sociali, comunicative e lavorative. Pertanto, mi hanno aiutato a crescere professionalmente.

Ho frequentato la formazione introduttiva per insegnanti permanenti dell'Istituto di politica educativa sui nuovi metodi di insegnamento, sulla gestione dei conflitti in classe, ecc. Ho anche partecipato a un seminario sulla didattica differenziata tenuto dall'Institute of Educational Policy. Infatti, tra poco presenterò una piccola ricerca sui nuovi metodi di insegnamento a una conferenza educativa locale. Credo che la partecipazione ai seminari mi abbia giovato molto. Ho sviluppato le mie competenze sociali, comunicative, digitali e lavorative.

Non ho partecipato ad alcun programma (nazionale o europeo) o seminario per mancanza di tempo.

Non ho partecipato ad alcun programma (nazionale o europeo) o seminario a causa delle elevate quote di iscrizione richieste per la loro partecipazione. Suggerirei di organizzare più seminari/corsi di formazione gratuiti. Ci aiuterebbero nel nostro progresso e sviluppo professionale.

5.2. Risultati delle interviste qualitative classificati in tabelle

Di seguito sono riportate e organizzate in due tabelle (A e B) le risposte alle otto interviste qualitative con i direttori della scuola secondaria di secondo grado delle Isole Ionie.

Tabella A. (domande in allegato)

Direttori/Direttrici della scuola secondaria	Anni di esperienza come direttore/direttrice	Numero degli insegnanti nella scuola	Numero degli studenti	Capacità di leadership	Le motivazioni per assumere una posizione di leadership	Modi per motivare il personale docente	Soddisfazione lavorativa degli insegnanti
1. P.P. Direttore della scuola superiore	6	40	500	a) comunicazione b) capacità decisionale c) creazione di spirito di squadra	a) amore per la gestione della qualità e l'istruzione b) sopra lo stipendio	a) comunicazione aperta b) ricompensa, c) clima di fiducia d) pari opportunità per tutti	(positiva-moderato-negativa)
2. M.K. Direttrice della scuola media	4	30	300	a) risoluzione dei problemi b) empatia c) rafforzamento delle relazioni con gli insegnanti	necessità di promuovere un ambiente di supporto per studenti e insegnanti	a) ispirare fiducia b) coltivare la collaborazione c) promuovere la creatività attraverso gruppi collaborativi	positiva
3. A.P.	7 anni	27	250	a) organizzazione b) flessibilità	a) il senso di responsabilità verso gli studenti	a) riconoscimento del loro	positiva

Direttrice dell'EPAL				c) gestione delle crisi	e l'educazione b) contribuire qualitativa mente all'educazione	lavoro b) organizzazione di seminari per sviluppare maggiori competenze e migliorar e il loro sviluppo professionale	
4. S.P. Direttore della scuola superiore serale	5	30	280	a) iniziative b) innovazione c) empatia d) pensiero creativo e) guida alla leadership	desiderio di migliorare e aggiornare la scuola/istruzione	a) ispirare fiducia b) riconoscimento-lode c) dare spazio agli insegnanti per prendere iniziative	positiva
5. S.A. Preside della scuola superiore	7	40	400	a) decisioni strategiche b) flessibilità c) gestione del tempo d) innovazione	desiderio di migliorare e aggiornare la scuola/istruzione	a) applico un approccio personalizzato in base alle esigenze di ogni insegnante, mantenendo una linea di comunicazione aperta	positiva

						b) riconosci mento- elogio per il loro lavoro	
6. K.P. Direttore della scuola supe- riore	4	38	288	a) organizzazione b) negoziazione c) empatia	a) la mia visione per un'amministrazione dell'istruzione di qualità b) più soldi nel mio stipendio	a) ricompensa-lode per gli sforzi b) fiducia	positiva
7. S.K. Direttrice della scuola superiore	9	27	188	a) determinazione b) innovazione c) ge- stione delle crisi d) organizzazione	amore per l'ammini- strazione e l'istruzione di qualità	a) ispirare fiducia b) riconosci mento- lode c) incoraggiamento a creare pratiche di insegnamento in- novative	positiva
8. E.R. Direttrice della scuola superi ore	8	37	350	a) organizzazione b) negoziazione c) comunicazione d) lavoro di squadra	la mia passione è sup- portare la comunità scolastica migliorando la qualità dell'istruzione	a) ricompensa per i loro sforzi b) fiducia c) assunzione di	positiva

						iniziative da parte degli insegnanti	
--	--	--	--	--	--	--------------------------------------	--

Tabella B. Segue (domande in allegato)

Direttori/direttrici della scuola secondaria	Rapporti di lavoro tra presidi e insegnanti	Rapporti di lavoro tra insegnanti	Problemi importanti	Partecipazione a programmi educativi (nazionali o europei) o seminari/convegni	Suggerimenti dei presidi per migliorare la amministrazione scolastica e l'istruzione, nonché l'istruzione in Grecia nel suo complesso
1. P.P. Direttore della scuola superiore	(positivo-moderato-negativo)	(positivo-moderato-negativo)	a) mancanza di rispetto degli studenti per gli insegnanti b) pressione degli insegnanti dovuta ai numerosi compiti c) indifferenza degli studenti verso l'istruzione	a) programmi europei Erasmus+ per lo sviluppo delle competenze digitali b) seminari di formazione a distanza c) seminari di tecnologia pedagogica	bisognerebbe porre l'accento sullo sviluppo professionale degli insegnanti attraverso programmi di formazione speciali e seminari incentrati su nuovi metodi di insegnamento
2. M.K. Direttrice della scuola media	positivo	positivo	a) bullismo tra studenti b) mancanza di fondi per acquistare nuove attrezzature	a) programma nazionale per l'integrazione degli studenti con bisogni speciali nella classe	a) rafforzare le competenze degli insegnanti su questioni relative alla gestione

				regolare (sostenuto dal Ministero dell'istruzione greco)	della classe e alla psicologia scolastica b) rivedere il curriculum in modo che incorpori le tendenze moderne e le esigenze della società, ad esempio il cambiamento climatico, l'educazione digitale, ecc.
3. A.P. Direttrice dell'EPAL	positivo	moderato	a) molestie morali e sessuali tra studenti b) cattivi rapporti tra studenti	a) programmi europei per l'utilizzo di nuovi metodi didattici b) seminari di gestione dell'aula e di comunicazione efficace	a) rafforzare la cooperazione tra insegnanti per un processo decisionale collettivo e per raggiungere un funzionamento efficace della scuola b) apprendimento permanente attraverso seminari/formazione per gli insegnanti c) programmi di sostegno per i bambini con bisogni speciali

4. S.P. Direttore della scuola superiore serale		positivo	a) stress lavorativo degli insegnanti b) mancanza di insegnanti di sostegno per gli studenti con disabilità	a) programmi europei Erasmus+ per il multilinguismo e l'educazione interculturale b) seminari sulla leadership educativa e sulla gestione scolastica	
5. S.A. Preside della scuola superiore	positivo	positivo	a) mancanza di finanziamenti per le infrastrutture b) studenti indifferenti all'istruzione	a) seminari su empatia e intelligenza emotiva b) programmi europei sull'educazione digitale	a) collaborazione con altre scuole in Grecia e in Europa, adottando le loro migliori politiche b) rafforzamento della formazione e dell'addestramento degli insegnanti con seminari/conferenze
6. K.P. Direttore della scuola superior e	positivo	moderato	a) molestie morali e sessuali tra studenti b) il problema del multiculturalismo a scuola crea tensioni in classe	programmi europei per l'educazione digitale e la formazione professionale	a) finanziamenti per attrezzature/ infrastrutture b) cooperazione tra le scuole in Grecia e in Europa, affinché vi siano maggiore sostegno e cooperazione

7. S.K. Direttrice della scuola superiore	positivo	positivo	a) mancanza di finanziamenti per le infrastrutture b) pressione (fisica e mentale) sugli insegnanti derivante dai numerosi compiti che devono svolgere		a) collaborazione tra scuole b) formazione e apprendi- mento continuo tra inse- gnanti e studenti per svi- luppare competenze
8. E.R. Direttrice della scuola supe- riore	positivo	positivo	a) la gestione de comporta- mento degli studenti, poiché sono più aggressivi b) i genitori non vengono a scuola per essere informati sui propri figli	a) programmi europei per pro- muovere lo sviluppo sostenibile b) seminari sulla psicologia scolastica c) seminari sulla gestione della classe	sviluppo professionale de- gli insegnanti attraverso se- minari

Fonte: risultati della ricerca qualitativa primaria, elaborazione del ricercatore

Considerazioni conclusive

L'obiettivo principale del presente studio è quello di evidenziare il ruolo del leader-direttore nella gestione delle risorse umane e nelle sane relazioni di lavoro, puntando alla soddisfazione lavorativa e allo sviluppo professionale nel settore dell'istruzione.

Sulla base dell'inquadramento teorico della prima parte è possibile concludere che il ruolo del preside della scuola secondaria è fondamentale nella gestione delle risorse umane, poiché contribuisce direttamente alla creazione di un ambiente che promuove relazioni di lavoro sane e la crescita professionale degli insegnanti. Le sue capacità di leadership nell'attuare strategie di gestione efficaci e nel migliorare la collaborazione e la comunicazione tra i membri della comunità scolastica svolgono un ruolo decisivo nella soddisfazione lavorativa degli insegnanti. Inoltre, la presenza dirigenziale e le competenze amministrative del preside possono favorire la formazione continua e lo sviluppo di nuove competenze, portando così al miglioramento della qualità del processo educativo e alla promozione dello sviluppo professionale degli insegnanti. Nel complesso, una gestione efficace da parte del preside contribuisce alla creazione di un clima di supporto e motivazione, fondamentale per lo sviluppo dell'identità professionale, la soddisfazione lavorativa e il benessere degli insegnanti.

Per quanto riguarda invece la ricerca empirica, condotta tra i dirigenti (8 in totale) e i professori (110 in totale) dell'istruzione secondaria nelle Isole Ionie e contenente domande di ricerca riguardanti la gestione delle risorse umane, le relazioni sindacali, la soddisfazione lavorativa e lo sviluppo professionale degli insegnanti nelle Isole Ionie, si possono trarre, principalmente, le seguenti conclusioni.

Per quanto riguarda le loro caratteristiche demografiche e occupazionali degli insegnanti, il 100% proviene dalla Grecia. Il 50% del corpo docente è costituito da donne e il restante 50% da uomini. La percentuale più alta, il 35,5%, ha un'età compresa tra i 31 e i 40 anni. Il 58,2% è sposato, il 68,2% ha un master, il 29,4% lavora a Zante, il 56,4% sono insegnanti a tempo indeterminato mentre il 43,6% sono insegnanti supplenti. Il 46,4% del

campione lavora nelle scuole superiori, il 20% sono matematici, 18,2% filologi. Il 33,6% ha un'esperienza che può arrivare fino a 5 anni.

Per quanto riguarda le competenze lavorative, sociali e comunicative possedute dagli insegnanti, la stragrande maggioranza, il 96,4%, possiede qualifiche e specializzazioni attraverso percorsi formali di istruzione, quali la laurea (competenze linguistiche, competenze informatiche digitali). Inoltre, il 96,4% si distingue per gentilezza, responsabilità, integrità, forte etica del lavoro, ottimismo, volontà, coerenza, perseveranza e fiducia.

Vale la pena notare che il 94,5% possiede anche intelligenza emotiva (ad esempio empatia, comprensione) e il 93,6% possiede capacità comunicative (ad esempio persuasione, comunicazione).

Per quanto riguarda le capacità di leadership che i presidi dovrebbero possedere, il 99,1% degli insegnanti sostiene che la leadership è una capacità essenziale che i presidi dovrebbero possedere per essere leader, guidare e ispirare gli altri.

Nelle interviste con i manager, le competenze di leadership più importanti che hanno dichiarato di possedere sono la comunicazione, la capacità decisionale, l'empatia, la capacità di essere una guida e di risolvere i problemi, l'innovazione e la gestione del tempo.

Per quanto riguarda la soddisfazione lavorativa, sono stati esaminati numerosi fattori-variabili. La stragrande maggioranza della popolazione si è dichiarata soddisfatta della maggior parte dei fattori. Tuttavia, il 70% della popolazione si è dichiarato molto insoddisfatto del proprio stipendio, mentre il 31,8% si è dichiarato insoddisfatto della comunicazione e della cooperazione con i genitori dei propri studenti (ad esempio, genitori indifferenti). Per quanto riguarda la soddisfazione lavorativa degli insegnanti, le stesse cose ci sono state confermate dai presidi, vale a dire: che sono soddisfatti del loro lavoro/positivi sotto molti aspetti (tranne lo stipendio e la collaborazione con i genitori).

Per quanto riguarda i problemi più importanti che gli insegnanti hanno dovuto affrontare nelle scuole in cui hanno insegnato, questi problemi sono gli stessi menzionati dai presidi nelle interviste da noi condotte.

Nello specifico, ci hanno raccontato di aver dovuto affrontare diversi problemi significativi, come bullismo, molestie morali, molestie sessuali,

mananza di rispetto verso gli studenti, stress lavorativo, stanchezza lavorativa, *burnout*, orari troppo pieni e assunzione di incarichi amministrativi, straordinari, mananza di infrastrutture adeguate (servizi, strutture/attrezzature), libri di testo inadeguati, programmi estesi, lezioni di molte materie diverse in ogni classe, bassi stipendi, cattive condizioni di lavoro, pressione da parte dei genitori, trasferimento in un'altra città con conseguenze nella vita familiare.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, diversi docenti hanno partecipato a seminari/corsi di formazione o programmi (nazionali o europei) e hanno sviluppato le proprie competenze socio-comunicative, lavorative e digitali. Inoltre, i seminari/programmi li hanno aiutati a crescere professionalmente. Tuttavia, ci sono anche insegnanti che non hanno partecipato a programmi (nazionali o europei) né a seminari/formazioni per i seguenti motivi: in primo luogo, perché non c'era nessun seminario/formazione o programma nella loro specializzazione; in secondo luogo, per mananza di tempo da parte degli insegnanti; in terzo luogo, perché per la loro partecipazione era previsto il pagamento di una quota di iscrizione.

Infine, concludiamo facendo riferimento a tre proposte molto importanti avanzate dai presidi delle Isole Ionie per il miglioramento dell'amministrazione e dell'istruzione del loro istituto scolastico, ma anche dell'istruzione in Grecia nel suo complesso. In primo luogo, la proposta di favorire la crescita professionale degli insegnanti attraverso programmi di formazione speciali e seminari incentrati su nuovi metodi di insegnamento. In secondo luogo, la revisione dei programmi in modo che la didattica incorpori le tendenze moderne e le esigenze della società, ad esempio il cambiamento climatico, l'educazione digitale, ecc. Infine, la collaborazione con altre scuole in Grecia e in Europa, adottando le loro migliori politiche/pratiche.

Bibliografia

- ADAMS D. (1993), *Defining Educational Quality*, in [*Educational Planning*, vol. 9, n. 3](#), pp. 3-18
- ALKIN M.C. (a cura di) (2004), *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences*, Sage
- ARMSTRONG M., TAYLOR S. (2020), *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*, Kogan Page
- ARNHEIM R. (1949), *The Gestalt theory of expression*, in *Psychological Review*, vol. 56, n. 3, pp. 156-171
- ARNOLD J., SILVERSTER J., PATTERSON F., ROBERTSON I., COOPER C., BURNES B. (2005), *Work Psychology. Understanding Human Behavior in the Workplace*, Financial Times, Prentice Hall
- ASCH S.E. (1948), *The doctrine of suggestion, prestige and imitation in social psychology*, in *Psychological Review*, vol. 55, n. 5, pp. 250-276
- ASCH S.E. (1955), *Social Psychology*, Prentice Hall (trad. it. *Psicologia sociale*, Società Editrice Internazionale, 1963)
- ATHANASOULA-REPPA A. (2008), *Ekpaideftiki Dioikisi kai Organosiaki Symperifora*, Ekdoseis Ion
- AZORÍN C., HARRIS A., JONES M. (2020), *Taking a distributed perspective on leading professional learning networks*, in *School Leadership & Management*, vol. 40, n. 2-3, pp. 111-127
- BANDURA A. (1986), *Social Foundations of Thought & Action. A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall
- BANDURA A. (1997), *Self-Efficacy. The Exercise of Control*, W.H. Freeman & Company (trad. it. *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Fabbri, 2014)
- BANKS J.A. (2015), *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*, Routledge
- BASS B.M., AVOLIO B.J. (a cura di) (1994), *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*, Sage

- BERNSTEIN B. (1999), *Vertical and Horizontal Discourse: An essay*, in *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, n. 2, pp. 157-173
- BIASI V., DOMENICI G. (2013), *Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.). Traduzione della Teacher Efficacy Scale di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)*, Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti, Università Roma Tre
- BOURANTAS D. (1992), *Manatzment: Organotiki Theoria kai Symperifora*, Team
- BOURANTAS D. (2002), *Manantzment*, Ekdoseis Benou
- BOURANTAS D. (2005), *Igesia: o dromos tis diarkous epitychias*, Ekdoseis Kritiki
- BOURANTAS D. (2015), *Eisagogi sti Dioikisi Epicheiriseon*, Ekdoseis Benou
- BOURANTAS D. (2015), *Manatzment: Theoritiko Ypovathro, Synchrones Praktikes*, Ekdoseis Benou
- BOURANTAS D., PAPALEXANDRI N. (2003), *Eisagogi stin organosi kai dioikisi epicheiriseon*, Ekdoseis Benou
- BRUNDRETT M., CRAWFORD M. (a cura di) (2008), *Developing School Leaders. An international perspective*, Routledge
- BUBB S., EARLEY P. (2013), *The use of training days: finding time for teachers' professional development*, in *Educational Research*, vol. 55, n. 3, pp. 236-248
- BUBB S., EARLEY P., HEMPEL-JORGENSEN A. (2008), *Staff Development Outcomes Study*, London Centre for Leadership in Learning, Institute of Education
- BUDD J.W. (2018), *Labor Relations. Striking a Balance*, McGraw-Hill
- BURNS J.M. (1978), *Leadership*, Harper & Row
- BUSH T. (2003), *Theories of Educational Leadership and Management*, Sage
- BUSH T. (2005), *Theories of Educational Leadership and Management*, Sage
- BUSH T. (2008), *From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change?*, in *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 36, n. 2, pp. 271-288

- BUSH T., GLOVER D. (2003), *School Leadership: Concepts & Evidence*, National College for School Leadership
- CAMPBELL D.T., STANLEY J.C. (1963), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching*, in N.L. GAGE (a cura di), *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*, Rand McNally
- CAMPBELL J., KYRIAKIDES L., MUIJS D., ROBINSON W. (2004), *Assessing Teacher Effectiveness. Different models*, Routledge
- CARNOU M. (2000), *Globalization and Educational Reform*, in N.P. STROMQUIST, K. MONKMAN (a cura di), *Globalization and Education. Integration and Contestation Across Cultures*, Rowman & Littlefield
- CIRACI A.M. (2013), *La sfida delle competenze per una scuola inclusiva*, in L. CHIAPPETTA CAJOLA, A.M. CIRACI, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando
- COHEN L., MANION L., MORRISON K. (2007), *Research Methods in Education*, Routledge
- COHEN M. (1982), *Effective Schools: Accumulating Research Findings*, in *American Education*, vol. 18, n. 1, pp. 13-16
- COLAPIETRO C. (2018), *Il diritto alla protezione dei dati personali in un sistema delle fonti multilivello. Il Regolamento UE 2016/679 parametro di legittimità della complessiva normativa italiana sulla privacy*, Editoriale Scientifica
- COLEMAN J.S., CAMPBELL E.Q., HOBSON C.J., MCPARTLAND J., MOOD A.M., WEINFELD F.D., YORK R.L. (1966), [*Equality of Educational Opportunity*](#), U.S. Government Printing Office
- COOPER C.L. (1983), *Job Stress and Burnout: Research, Theory, and Intervention Perspectives by W. S. Paine*, in *Journal of Occupational Behaviour*, vol. 4, n. 4, p. 325
- COOPER C.L. (1984), *Executive stress: A Ten-country comparison*, in *Human Resource Management*, vol. 23, n. 4, pp. 395-407
- COVERMAN S. (1989), *Role Overload, Role Conflict, and Stress: Addressing Consequences of Multiple Role Demands*, in *Social Forces*, vol. 67, n. 4, pp. 965-982

- COX T. (1990), *The recognition and measurement of stress. Conceptual and methodological issues*, in J.R. WILSON, E.N. CORLETT (a cura di), *Evaluation of Human Work. A Practical Ergonomics Methodology*, Taylor & Francis
- COX T., MACKAY C. (1981), *A transitional approach to occupational stress*, in E.N. CORLETT, J. RICHARDSON (a cura di), *Stress, Work Design, and Productivity*, John Wiley & Sons
- COX T., MACKAY C. (1985), *The measurement of self-reported stress and arousal*, in *British Journal of Psychology*, vol. 76, n. 2, pp. 183-186
- CRAWFORD M. (2012), *Novice head teachers in Scotland: competing expectations*, in *School Leadership & Management*, vol. 32, n. 3, pp. 279-290
- CREEMERS B.P.M., KYRIAKIDES L., SAMMONS P. (2010), *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*, Routledge
- CUTTANCE P. (1994), *Quality assurance in education systems*, in *Studies in Educational Evaluation*, vol. 20, n. 1, pp. 99-112
- DA SILVA FERNANDES P.R., JARDIM J., DE SOUSA LOPES M.C. (2021), [*The Soft Skills of Special Education Teachers: Evidence from the Literature*](#), in [*Education Sciences*, vol. 11, n. 3](#), pp. 1-13
- DARLING-HAMMOND L. (2017), *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?*, in *European Journal of Teacher Education*, vol. 40, n. 3, pp. 291-309
- DAVIES B., DAVIES B.J. (2009), *Strategic Leadership*, in B. DAVIES (a cura di), *The Essentials of School Leadership*, Sage
- DAY C., SAMMONS P. (2016), [*Successful school leadership*](#), Education Development Trust
- DAY C., SAMMONS P., HOPKINS D., HARRIS A. ET AL. (2009), [*The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*](#), University of Nottingham Research Report, n. DCSF-RR108
- DEMING W.E. (1993), *The New Economics for Industry, Government and Education*, Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study
- DENZIN N.K. (a cura di) (1978), *Sociological Methods. A Sourcebook*, McGraw-Hill

- DEWEY J. (1929), *The Sources of a Science of Education*, Horace Liveright
(trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, 1951)
- DEWEY J. (1933), *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath and Company
- DESSLER G. (2022), *Dioikisi anthropinou dynamikou*, Ekdoseis Kritiki
- DOMENICI G. (1991), *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid
- DOMENICI G. (2009), *Prefazione* a G. BARZANÒ (a cura di), *Imparare e insegnare. Teorie, strumenti, esempi*, Bruno Mondadori
- DOMENICI G. (2011), *Leadership educativa, cultura dell'autonomia e della valutazione come contributi per il risanamento del sistema formativo*, in G. DOMENICI, G. MORETTI (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando
- DOMENICI G. (2020), [*Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus*](#), in [*ECPS Journal*, n. 21](#), pp. 11-24
- DOMENICI G. (2021), [*Apprendimento scolastico, «denutrizione scientifica» e atteggiamenti no-vax*](#), in [*ECPS Journal*, n. 24](#), pp. 11-24
- DOMENICI G. (a cura di) (2005), *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*, Utet
- DOMENICI G. (a cura di) (2009), *Valutazione e auto-valutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*, Pensa Multimedia
- DOMENICI G., BIASI V., CIRACI A.M. (2014a), [*Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo*](#), in [*ECPS Journal*, n. 10](#), pp. 189-218
- DOMENICI G., BIASI V., CIRACI A.M. (2014b), *Evaluación de la enseñanza y competencias relacionales para una estrategia didáctica integrada flexible: el cuestionario CDVR*, in *Congreso Universidad*, n. 1, pp. 1-15
- DOMENICI G., DEROUET J.-L. (2015), [*Leadership educativa in Europa latina: sviluppo e linee evolutive tra XX e XXI secolo*](#), in [*ECPS Journal*, n. 11](#), pp. 11-25
- DOMENICI G., LUCISANO P. (2011), [*Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito*](#), in [*ECPS Journal*, n. 3](#), pp. 147-167, § 2, *La sindrome del figlio dell'uomo*

- DOMENICI G., LUCISANO P., BIASI V. (a cura di) (2021), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGraw-Hill
- DOMENICI G., MORETTI G. (2021), *Scelta degli strumenti per la ricerca educativa*, in G. DOMENICI, P. LUCISANO, V. BIASI (a cura di), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGraw-Hill
- DOMENICI G., MORETTI G. (a cura di) (2011), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando
- EARLEY P. (2012), [*Observation Methods: Learning about Leadership Practice through Shadowing*](#), in [*ECPS Journal*, n. 6](#), pp. 15-31
- EARLEY P. (2013), *Exploring the School Leadership Landscape. Changing Demands, Changing Realities*, Bloomsbury
- EARLEY P., JONES J. (2009), *Leadership Development in Schools*, in B. DAVIES (a cura di), *The Essentials of School Leadership*, Sage
- EARLEY P., WEINDLING D. (2004), *Understanding School Leadership*, Sage
- EINARSEN S., HOEL H., ZAPF D., COOPER C.L. (a cura di) (2011), *Bullying and Harassment in the Workplace. Developments in Theory, Research, and Practice*, CRC Press
- EINARSEN S., SKOGSTAD A. (1996), *Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations*, in *European Journal of Work & Organizational Psychology*, vol. 5, n. 2, pp. 185-201
- ESPELAGE D.L., ANDERMAN E.M., BROWN V.E., JONES A., LANE K.L., MCMAHON S.D., REDDY L.A., REYNOLDS C.R. (2013), *Understanding and preventing violence directed against teachers*, in *American Psychologist*, vol. 68, n. 2, pp. 75-87
- FAERMAN S.R., QUINN R.E. (1985), *Effectiveness: The Perspective from Organizational Theory*, in *The Review of Higher Education*, vol. 9, n. 1, pp. 83-100
- FIELDING M. (2009), *Public Space and Educational Leadership: Reclaiming and Renewing Our Radical Traditions*, in *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 37, n. 4, pp. 497-521
- FITZGERALD L.F., DRASGOW F., HULIN C.L., GELFAND M.J., MAGLEY V.J. (1997), *Antecedents and consequences of sexual harassment in*

- organizations: A test of an integrated model*, in *Journal of Applied Psychology*, vol. 82, n. 4, pp. 578-589
- FORD M.E., FORD D.H. (a cura di) (1987), *Humans as Self-Constructing Living Systems. Putting the Framework to Work*, Lawrence Erlbaum Associates
- FUKUOKA Y., DRACUP K., SIVARAJAN FROELICHER E., OHNO M., HIRAYAMA H., SHIINA H., KOBAYASHI F. (2005), *Do Japanese workers who experience an acute myocardial infarction believe their prolonged hours are a cause?*, in *International Journal of Cardiology*, vol. 100, n. 1, pp. 29-35
- FULLAN M. (2007), *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press
- GENNARD J., JUDGE G., BENNETT A., SAUNDY R. (2016), *Managing Employment Relations*, Kogan Page
- GENNARD J., JUDGE G. (2010), *Employee relations*, CIPD
- GOLDSTEIN H., WOODHOUSE G. (2000), *School Effectiveness Research and Educational Policy*, in *Oxford Review of Education*, vol. 26, n. 3-4, pp. 353-363
- GOLEMAN D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, Bantam Books
- GREANY T., EARLEY P. (a cura di) (2021), *School Leadership and Education System Reform*, Bloomsbury
- GRIMALDI E., SERPIERI R. (2014), *Italian education beyond hierarchy: Governance, evaluation and headship*, in *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 42, n. 4, suppl., pp. 119-138
- GRUMET M.R. (1994), *Reading the relations of teaching*, in *Psychoanalytic Psychology*, vol. 11, n. 2, pp. 253-263
- GUNTER H.M., FORRESTER G. (2009), *Institutionalized Governance: The Case of the National College for School Leadership*, in *International Journal of Public Administration*, vol. 32, n. 5, pp. 349-369
- GUSKEY T.R. (2000), *Evaluating Professional Development*, Corwin
- HALLINGER P. (2003), *Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership*, in *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, n. 3, pp. 329-352

- HANSEN Å.M., HOGH A., PERSSON R., KARLSON B., GARDE A.H., ØRBÆK P. (2006), *Bulling at work, health outcomes, and physiological stress response*, in *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 60, n. 1, pp. 63-72
- HARGREAVES A. (2001), *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Continuum
- HARRINGTON H.J., HARRINGTON J.S. (1994), *Total Improvement Management. The next generation in performance improvement*, McGraw-Hill
- HARRIS A. (2014), *Distributed Leadership Matters. Perspectives, Practicalities, and Potential*, Corwin
- HERZBERG F., MAUSNER B., SNYDERMAN B.B. (1959), *The Motivation to Work*, Wiley
- HODGKINSON C. (1991), *Educational Leadership. The Moral Art*, State University of New York Press
- HOEL H., COOPER C. (2000), *Destructive conflict and bullying at work*, Manchester School of Management
- HOPKINS D. (1989), *Evaluation for School Development*, Open University Press
- HUCZYNSKI A., BUCHANAN D. (2007), *Organizational Behavior*, Financial Times, Prentice Hall
- IORDANIDIS G. (2002), *O rolos tou Proistamenou Dieuthynsis kai Grafeiou Ekpaidefsis*, Ekdoseis Afoi Kyriakidi
- IORDANIDIS G. (2005), *O rolos tou diefthynti scholiki monadas stin Anglia*, in A.G. KAPSALIS (a cura di), *Organosi kai dioikisi scholikon monadon*, Ekdoseis Panepistimiou Makedonias
- JANSSENS F.J.G. (2011), [*An Evaluation of the Impact of the Publication of School Performance Indicators in the Netherlands*](#), in [*International Journal of Educational Policies*](#), vol. 5, n. 2, pp. 55-73
- JENCKS C., SMITH M., ACLAND H., BANE M.J., COHEN D., GINTIS H., HEYNS B., MICHELSON S. (1972), *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books
- JENSEN A. (1969), *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?*, in *Harvard Educational Review*, vol. 39, n. 1, pp. 1-123

- JOHNSON B., CHRISTENSEN L. (2004), *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*, Pearson
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T. (2005), *Teaching Students To Be Peacemakers*, Interaction Book Company
- JOHNSON R.B., ONWUEGBUZIE A.J. (2004), *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*, in *Educational Researcher*, vol. 33, n. 7, pp. 14-26
- JOHNSTON L.G., HAKIM A.J., DITTRICH S., BURNETT J., KIM E., WHITE R.G. (2016), *A Systematic Review of Published Respondent-Driven Sampling Surveys Collecting Behavioral and Biologic Data*, in *AIDS and Behavior*, vol. 20, n. 8, pp. 1754-1776
- KANELLOPOULOS CH. (1990), *Dioikisi Prosopikou kai Diefthyntika Stelechi Dioikisis Prosopikou stin Ellada*, Elliniko Kentro Paragogikotitas
- KANTAS A. (1997), *Organotiki-Viomichaniki Psychologia*, Ekdoseis Ellinika Grammata
- KANTAS A., CHANTZIS A. (1991), *Psychologia tis Ergasias. Theories Epagelmatikis Anaptyxis. Stoicheia Symvouleftikis*, Ekdoseis Ellinika Grammata
- KARAGIANNIS A. (2014), *Igesia sti dioikisi tis ekpaidefsis kai ta diktya symmetochis*. (Didaktoriki diatrivi). Tmima Politikis Epistimis kai Dimosias Dioikisis, Scholi Nomikon, Oikonomikon kai Politikon Epistimon, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon
- KATSAROS I. (2008), *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*, Paidagogiko Institutouto, Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton
- KRAM K.E. (1985), *Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life*, Scott, Foresman and Company
- KRASADAKI E., TRIADARI S., ZOPOUNIDIS K. (2023), *Koinwnikes/epikoinwniakes kai psifiakes dexiotites stin ekpaideusi kai stin ergasia ton 21 aiwna*, Ekdoseis
- KUHN T.S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press (trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, 1969)
- KYRIACOU C. (2001), *Teacher Stress: Directions for future research*, in *Educational Review*, vol. 53, n. 1, pp. 27-35

- LAMBERG L. (2004), *Impact of Long Working Hours Explored*, in *JAMA*, vol. 292, n. 1, pp. 25-26
- LEITHWOOD K., JANTZI D., STEINBACH R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Open University Press
- LEITHWOOD K., MASCALL B., STRAUSS T. (a cura di) (2008), *Distributed Leadership According to the Evidence*, Routledge
- LEITHWOOD K., SEASHORE LOUIS K. (2012), *Linking Leadership to Student Learning*, Jossey-Bass (trad. it. *Leadership educativa e apprendimento degli studenti*, Anicia, 2022)
- LUCISANO P. (2012), [Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa](#), in [Giornale Italiano della Ricerca Educativa, n. speciale](#), pp. 13-20
- LUCISANO P. (2020), [La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare](#), in [Giornale Italiano della Ricerca Educativa, n. 24](#), pp. 9-12
- LUCISANO P., RUBAT DU MERAC E. (2019), *Rapporto Teens' Voice. I giovani, tra passato, presente e futuro*, Nuova Cultura
- MACBEATH J. (1999), *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-Evaluation*, Routledge
- MACBEATH J., MCGLYNN A. (2002), *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Erickson
- MASLOW A.H. (1943), *A theory of human motivation*, in *Psychological Review*, vol. 50, n. 4, pp. 370-396
- MATTHEWS P. (2009), [How do school leaders successfully lead learning?](#), National College for School Leadership
- MCMAHON S.D., MARTINEZ A., ESPELAGE D., ROSE C. ET AL. (2014), *Violence directed against teachers: results from a national survey*, in *Psychology in the Schools*, vol. 51, n. 7, pp. 753-766
- MCMAMARA G., O'HARA J. (2005), *Internal review and self-evaluation – the chosen route to school improvement in Ireland?*, in *Studies in Educational Evaluation*, vol. 31, n. 4, pp. 267-282
- MCMAMARA G., O'HARA J. (2008), *Trusting Schools and Teachers. Developing Educational Professionalism Through Self-Evaluation*, Peter Lang
- MERCER J., BARKER B., BIRD R. (2010), *Human Resource Management in Education. Contexts, themes and impact*, Routledge

- MERTENS D. (1998), *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*, Sage
- MORETTI G. (2000), *Valutazione interna e valutazione esterna*, in G. DOMENICI (a cura di), *La valutazione come risorsa. Analisi degli apprendimenti e autovalutazione d'istituto*, Tecnodid
- MORETTI G. (2009), *Reti di scuole, reti di conoscenze, reti interistituzionali*, in G. BARZANÒ (a cura di), *Imparare e insegnare. Teorie, strumenti, esempi*, Bruno Mondadori
- MORETTI G. (2012), [Gli strumenti organizzativi dell'autonomia: il punto di vista degli insegnanti sui documenti](#), in [Giornale Italiano della Ricerca Educativa, n. speciale](#), pp. 112-129
- MORETTI G. (2014), [Il supporto alla «leadership» diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne](#), in [ECPS Journal, n. 9](#), pp. 347-368
- MORETTI G. (2014), *Ricerca-azione*, in D. LIPARI, S. PASTORE (a cura di), *Nuove parole della formazione*, Palinsesto
- MORETTI G. (2019), *Dirigenza, leadership educativa diffusa e qualità dell'inclusione*, in P. MULÈ, C. DE LUCA, A.M. NOTTI (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando
- MORETTI G. (a cura di) (2003), *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*, Anicia
- MORETTI G., GIULIANI A., MORINI A. (2019), [Valorizzare i Learning Analytics per promuovere la valutazione per l'apprendimento. Il caso del Master in Leadership e Management in Educazione dell'Università Roma Tre](#), in [Giornale Italiano della Ricerca Educativa, n. speciale Settembre](#), pp. 125-139
- MORETTI G., MORINI A.L. (2017), *La dimensione didattico-valutativa-orientativa*, in G. DOMENICI (a cura di), *Successo formativo, coesione e inclusione sociale: strategie innovative. Volume Primo. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, Armando
- MORETTI G., MORINI A.L. (2021), *Didattica a distanza in situazione emergenziale e corresponsabilità tra scuola e famiglia*, in V. CARBONE, G. CARRUS, F. POMPEO, E. ZIZIOLI (a cura di), [Ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19](#), Roma TrE-Press

- MULLEN P.E., PATHÉ M., PURCELL R. (2000), *Stalkers and Their Victims*, Cambridge University Press
- NICOLAIDOU M. (2008), *Attempting a Europeanization of educational leadership: Philosophical and ideological dimensions*, in *International Journal of Leadership in Education*, vol. 11, n. 2, pp. 211-223
- NORTHOUSE P.G. (2006), *Leadership. Theory and Practice*, Sage
- OBERG A. (1987), *Using construct theory as a basis for research and professional development*, in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, n. 1, pp. 55-65
- OECD (2019), [*Education at a Glance 2019. OECD Indicators*](#)
- OECD (2019), [*OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*](#)
- OZGA J., DAHLER-LARSEN P., SEGERHOLM C., SIMOLA H. (a cura di) (2011), *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*, Routledge
- PAIGE R.M., MESTENHAUSER J.A. (1999), *Internationalizing Educational Administration*, in *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n. 4, pp. 500-517
- PAPALEXANDRI N., BOURANTAS D. (2023), *Dioikisi Anthropinou Dynamikou: Politikes kai Praktikes sti synchroni epochi*, Ekdoseis Benou
- PATTON M.Q. (2002), *Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective*, in *Qualitative Social Work*, vol. 1, n. 3, pp. 261-283
- PEDDER D., STOREY A., OPFER V.D. (2008), [*Schools and Continuing Professional Development in England – State of the Nation Research Project*](#), Training and Development Agency for Schools
- PESHKIN A. (1985), *Virtuous subjectivity: in the participant observer's eyes*, in D.N. BERG, K.K. SMITH (a cura di), *Exploring Clinical Methods for Social Research*, Sage
- QUINN R.E., ROHRBAUGH J. (1983), *A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis*, in *Management Science*, vol. 29, n. 3, pp. 363-377

- RICCIO G.M., SCORZA G., BELISARIO E. (a cura di) (2018), *GDPR e Normativa Privacy. Commentario*, Ipsoa
- ROBBINS S.P., JUDGE T.A. (2007), *Organizational Behavior*, Prentice Hall
- ROBERTSON J., TIMPERLEY H. (a cura di) (2011), *Leadership and Learning*, Sage
- ROBINSON M., WALKER M., KINDER K., HAINES B. (2008), [*Research into the role of CPD leadership in schools*](#), NFER
- ROBINSON T.T., COUSINS J.B. (2004), *Internal participatory evaluation as an organizational learning system: A longitudinal case study*, in *Studies in Educational Evaluation*, vol. 30, n. 1, pp. 1-22
- ROGERS C.R. (1969), *Freedom to Learn*, Merrill
- SAITIS C. (2012), *Organosi kai dioikisi tis ekpaideusis*, Self-publishing
- SCHAUFELI W.B., TARIS T.W., VAN RHENEN W. (2008), *Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being?*, in *Applied Psychology*, vol. 57, n. 2, pp. 173-203
- SCHEERENS J. (2000), *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*, in G. BARZANÒ, S. MOSCA, J. SCHEERENS (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori
- SCHEERENS J. (2014). [*Evidence Based Educational Policy and Practice: The Case of Applying the Educational Effectiveness Knowledge Base*](#), in [*ECPS Journal*, n. 9](#), pp. 83-99
- SCHEERENS J. (a cura di) (2009), *Informal Learning of Active Citizenship at School. An International Comparative Study in Seven European Countries*, Springer
- SCHEIN E.H. (2010), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass
- SCHMIDT S., ROESLER U., KUSSEROW T., RAU R. (2014), *Uncertainty in the workplace: Examining role ambiguity and role conflict, and their link to depression – a meta-analysis*, in *European Journal of Work & Organizational Psychology*, vol. 23, n. 1, pp. 91-106
- SCHÖN D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, 1993)

- SCHWAB R.L., IWANICKI E.F. (1982), *Perceived Role Conflict, Role Ambiguity, and Teacher Burnout*, in *Educational Administration Quarterly*, vol. 18, n. 1, pp. 60-74
- SENATRA P.T. (1980), *Role Conflict, Role Ambiguity, and Organizational Climate in a Public Accounting Firm*, in *The Accounting Review*, vol. 55, n. 4, pp. 594-603
- SENGE P.M. (1990), *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday
- SERPIERI R. (2002), *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Liguori
- SERPIERI R. (2012), *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Franco Angeli
- SKELTON T., ALLEN T. (1999), *Culture and global change: an introduction*, in T. SKELTON, T. ALLEN (a cura di), *Culture and Global Change*, Routledge
- SLAVIN R.E. (2004), *Education Research Can and Must Address "What Works" Questions*, in *Educational Researcher*, vol. 33, n. 1, pp. 27-28
- SOUTHWORTH G. (2011), *Connecting leadership and learning*, in J. ROBERTSON, H. TIMPERLEY (a cura di), *Leadership and Learning*, Sage
- STRAVAKOU P. (2003), *O diefthyntis tis scholikis monadas stin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi: theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi*, Ekdoseis Afoi Kyriakidi
- STUFFLEBEAM D.L. (2001), *The Metaevaluation Imperative*, in *American Journal of Evaluation*, vol. 22, n. 2, pp. 183-209
- STUFFLEBEAM D.L., FOLEY W.J., GEPHART W.J., GUBA E.G., HAMMOND R.L., MERRIMAN H.O., PROVUS M. (1971), *Educational Evaluation & Decision Making*, F.E. Peacock Publishers
- SULLIVAN MITCHEL E. (1986), *Multiple triangulation: a methodology for nursing science*, in *Advances in Nursing Science*, vol. 8, n. 3, pp. 18-26
- TAYLOR M., DE GUERRE D., GAVIN J., KASS R. (2002), *Graduate Leadership Education for Dynamic Human Systems*, in *Management Learning*, vol. 33, n. 3, pp. 349-369

- THEOFILIDIS C. (2012), *Scholiki igesia kai dioikisi. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia*, Ekdodeis Grigori
- THODY A., PAPANAOUM Z., JOHANSSON O., PASHIARDIS P. (2007), *School principal preparation in Europe*, in *International Journal of Educational Management*, vol. 21, n. 1, pp. 37-53
- THRUPP M. (2001), *Recent School Effectiveness Counter-critiques: Problems and possibilities*, in *British Educational Research Journal*, vol. 27, n. 4, pp. 443-457
- TRINCHERO R. (2012), [*La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa*](#), in [*ECPS Journal*, n. 6](#), pp. 75-96
- TRINCHERO R. (2018), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Franco Angeli
- TSIOLIS G. (2014), *Methodoi kai Technikes analysis stin poiotiki koinoniki erevna*, Ekdoseis Kritiki
- UNESCO (2016), [*Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*](#)
- VAKOLA M., NIKOLAOU I. (2019), *Organosiaki psychologia kai symperifora*, Ekdoseis Rosili
- VAN PETEGEM P., DENEIRE A., DE MAEYER S. (2008), *Evaluation and participation in secondary education: Designing and validation a self-evaluation instrument for teachers to solicit feedback from pupils*, in *Studies in Educational Evaluation*, vol. 34, n. 3, pp. 136-144
- VISALBERGHI A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori
- VITSILAKI C., RAPTIS N. (2007), *Igesia kai dioikisi ekpaideftikon monadon: I taftotita tou diefthynti protovathmias ekpaidefsis*, Ekdoseis Afoi Kyriakidi
- VROOM V.H. (1964), *Work and Motivation*, John Wiley & Sons
- WALKER A., BRYANT D., LEE M. (2013), *International Patterns in Principal Preparation: Commonalities and Variations in Pre-service Programmes*, in *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 41, n. 4, pp. 405-434
- WALKER A., DIMMOCK C. (a cura di) (2002), *School Leadership and Administration. Adopting a Cultural Perspective*, Routledge

- WALLACE M., TOMLINSON M., O'REILLY D. (2011), *Mediation of Acculturation: Orchestrating School Leadership Development in England*, in *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 39, n. 3, pp. 261-282
- WHETTEN D.A., CAMERON K.S. (1985), *Administrative Effectiveness in Higher Education*, in *The Review of Higher Education*, vol. 9, n. 1, pp. 35-49
- WOODS P., ROBERTS A. (2015), [*Developing distributed leadership for equity and learning. A toolset for policy-makers and school leaders*](#), European Policy Network on School Leadership
- YOUNG K.M., COOPER C.L. (1995), *Occupational stress in the ambulance service: a diagnostic study*, in *Journal of Managerial Psychology*, vol. 10, n. 3, pp. 29-36
- YUKL G. (2002), *Leadership in Organizations*, Prentice Hall
- ZAPF D., EINARSEN S. (2001), *Bulling in the workplace: Recent trends in research and practice – an introduction*, in *European Journal of Work & Organizational Psychology*, vol. 10, n. 4, pp. 369-373
- ZAPF D., EINARSEN S. (2005), *Mobbing at Work: Escalated Conflicts in Organizations*, in S. FOX, P.E. SPECTOR (a cura di), *Counterproductive Work Behavior. Investigations of Actors and Targets*, American Psychological Association
- ZAPF D., ESCARTÍN J., EINARSEN S., HOEL H., VARTIA M. (2011), *Empirical Findings on Prevalence and Risk Groups of Bullying in the Workplace*, in S. EINARSEN, H. HOEL, D. ZAPF, C.L. COOPER (a cura di), *Bullying and Harassment in the Workplace. Developments in Theory, Research, and Practice*, CRC Press
- ZAVLANOS M. (2003), *I oliki poiotita stin ekpaidefsi*, Ekdoseis Stamoulis
- ZHANG W., BRUNDRETT M. (2010), *School leaders' perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning*, in *Management in Education*, vol. 24, n. 4, pp. 154-158

ALLEGATI

Compili per cortesia il questionario sottostante. È rivolto agli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado. Sono incluse 35 domande. Ci vogliono 7-10 minuti per completarlo. La ricerca è condotta nell'ambito della mia tesi di laurea master sul tema: "Il ruolo del Leader-Direttore nella gestione delle risorse umane e nelle sane relazioni di lavoro con l'obiettivo della soddisfazione lavorativa e dello sviluppo professionale nella scuola secondaria di secondo grado. Il caso studio delle Isole Ionie". Il questionario è anonimo. Le informazioni rimarranno strettamente riservate e saranno utilizzate esclusivamente per gli scopi della ricerca.

Grazie per il suo tempo e la sua collaborazione!

Ricercatrice: Eleni Rompoti

e-mail: *robotieleni@yahoo.gr*

Allegato 1.

Questionari per gli insegnanti

Domande chiuse (ricerca quantitativa)

A. Dati demografici

1. Selezioni il genere:
 - ☐ Uomo
 - ☐ Donna
2. Appartengo alla fascia d'età:
 - ☐ Fino a 30 anni
 - ☐ 31-40
 - ☐ 41-50
 - ☐ Oltre 50 anni
3. Stato civile:
 - ☐ Libero/a
 - ☐ Sposato/a
 - ☐ Divorziato/a
 - ☐ Vedovo/a
4. Livello di istruzione:
 - ☐ Universitario
 - ☐ Diploma post-laurea
 - ☐ Dottorato di ricerca
5. Qual è la sua nazionalità?
 - ☐ Greca
 - ☐ Straniera

6. In quale isola dello Ionio si trova il suo posto di lavoro?

- ☐ Zante
- ☐ Lefkada
- ☐ Cefalonia
- ☐ Corfù
- ☐ Itaca
- ☐ Cythera
- ☐ Paxos

B. Rapporto di lavoro, gestione delle risorse umane e rapporti di lavoro

7. Che tipo di rapporto di lavoro ha?

- ☐ Permanente
- ☐ Supplente

8. Lavora in un'unità scolastica secondaria:

- ☐ Scuola media
- ☐ Scuola superiore

9. Qual è la sua specializzazione?

- ☐ Matematico
- ☐ Filologo
- ☐ Fisico
- ☐ Biologo
- ☐ Chimico
- ☐ Teologo
- ☐ Specialista in tecnologia informatica
- ☐ Tecnologia
- ☐ Lingue straniere

- o Musicale
 - o Professore d'arte
- 10. Anni di esperienza nel settore educativo:
 - o fino a 5 anni
 - o 6-10 anni
 - o 11-15 anni
 - o 16-20 anni
 - o oltre 20 anni
- 11. Qual è il numero totale di operatori educativi impiegati nella sua comunità scolastica?
 - o 1-10
 - o 11-20
 - o 21-30
 - o 31-40
 - o 41-50
 - o 51-60
 - o 61-70
- 12. Quali delle seguenti competenze lavorative, sociali e comunicative possiede come insegnante? (è possibile fornire più di una risposta)
 - o Qualifiche formali e specializzazione attraverso l'istruzione (ad esempio lauree, competenze linguistiche, competenze informatiche digitali)
 - o Capacità comunicative (ad esempio persuasione, comunicazione)
 - o Flessibilità/adattabilità
 - o Collaborazione/lavoro di squadra
 - o Risoluzione dei problemi/negoziazione
 - o Creatività/innovazione

- o Iniziativa, pensiero critico
 - o Gestione del tempo (ad esempio creazione di un programma, gestione del carico di lavoro)
 - o Gentilezza, responsabilità, integrità, forte etica del lavoro, ottimismo, volontà, coerenza, perseveranza, fiducia
 - o Professionalità (comportamento e aspetto professionale)
 - o Disponibilità ad apprendere (nuove conoscenze, ecc.)
 - o Intelligenza emotiva (ad esempio empatia, comprensione)
 - o Altro
13. Ha partecipato a programmi di formazione/istruzione relativi alla gestione delle risorse umane e alle relazioni sindacali?
- o Sì
 - o No
14. (Se la risposta è sì) Questa attività formativa si svolge durante o al di fuori del suo orario di lavoro retribuito?
- o Entro l'orario di lavoro retribuito
 - o Al di fuori dell'orario di lavoro retribuito
15. Quali delle seguenti competenze (di leadership) dovrebbero possedere i leader-direttori di un'unità scolastica? (è possibile fornire più di una risposta)*
- o Leadership (guida e ispirazione per gli altri)
 - o Integrità (onestà, sincerità, schiettezza)
 - o Riconoscimento-premio (riconoscimento e premio per la buona prestazione dei miei dipendenti o collaboratori)
 - o Assunzione di rischi
 - o Sviluppo della collaborazione di squadra
 - o Empatia (mettersi nei panni dell'altra persona, comprensione)
 - o Flessibilità-adattabilità quando necessario

- ☐ Motivazione per il successo-ispirazione alla visione
 - ☐ Mentalità win-win (prendere ma anche dare)
 - ☐ Impegno organizzativo (massimo sforzo possibile per il successo dell'unità business-school)
 - ☐ Apprendimento continuo (imparare dagli errori, dai successi e dai fallimenti)
 - ☐ Risoluzione dei problemi/conflitti, negoziazione
 - ☐ Competenza professionale (conoscenze e abilità nell'oggetto del lavoro)
 - ☐ Altro
16. Nella sua unità scolastica, le relazioni tra presidi-leader e insegnanti sono caratterizzate da sane relazioni sindacali e contrattazione collettiva?
- ☐ Sì
 - ☐ No
17. Nella sua unità scolastica, i rapporti di lavoro tra insegnanti sono considerati sani?
- ☐ Sì
 - ☐ No
18. Nella sua unità scolastica, sono stati osservati comportamenti controproducenti tra presidi e insegnanti, o tra insegnanti stessi, o tra insegnanti e studenti (ad esempio bullismo sul posto di lavoro, molestie morali, molestie sessuali, stress lavorativo, *burnout*, ecc.)?
- ☐ Sì
 - ☐ No
19. È iscritto a qualche sindacato degli insegnanti?
- ☐ Sì
 - ☐ No

C. Soddisfazione lavorativa

Cerchiare il numero che indica il suo livello di soddisfazione/ insoddisfazione lavorativa.

Quanto si ritiene soddisfatto o insoddisfatto del suo lavoro in base ai seguenti fattori?

1. Molto insoddisfatto 2. Insoddisfatto 3. Incerto (né soddisfatto né insoddisfatto) 4. Soddisfatto 5. Molto soddisfatto

Fattori

- 20. Con le strutture/edifici/attrezzature della sua scuola
1 2 3 4 5
- 21. Con i suoi orari di lavoro
1 2 3 4 5
- 22. Con le tasse
1 2 3 4 5
- 23. Con i permessi
1 2 3 4 5
- 24. Con formazione/istruzione/seminari
1 2 3 4 5
- 25. Autonomia/libertà nello svolgimento dei suoi compiti (ad esempio, insegnare, ecc.)
1 2 3 4 5
- 26. Con la dirigenza/amministrazione della scuola. Motivazione/ incoraggiamento del preside della scuola
1 2 3 4 5
- 27. Comunicazione e collaborazione con i colleghi
1 2 3 4 5
- 28. Comunicazione e collaborazione con i genitori
1 2 3 4 5
- 29. Comunicazione e collaborazione con gli studenti
1 2 3 4 5

30. Conciliazione tra vita personale (ad esempio famiglia, istruzione, ecc.) e professionale
1 2 3 4 5
31. Creare una visione condivisa del preside in collaborazione con gli insegnanti per il miglioramento e lo sviluppo dell'unità scolastica
1 2 3 4 5
32. Il suo responsabile assume il ruolo di mediatore e facilita la risoluzione di incomprensioni e disaccordi entro un lasso di tempo ragionevole
1 2 3 4 5
33. Valutazione complessiva/generale della tua soddisfazione o insoddisfazione lavorativa come insegnante
1 2 3 4 5

D. Domande aperte (intervista qualitativa con domande aperte)

34. Quali sono stati i problemi più importanti che ha dovuto affrontare nella sua scuola negli anni in cui ha insegnato? (ad esempio bullismo, molestie morali, molestie sessuali, mancanza di rispetto degli studenti, mancanza di denaro per attrezzature/infrastrutture, stress lavorativo, stanchezza lavorativa, ecc.)

.....

- a) Può indicare se ha partecipato a programmi nazionali, europei o educativi (ad esempio seminari/conferenze, ecc.) presso la sua scuola durante il periodo in cui ha svolto l'incarico di insegnante?

.....

- b) I programmi/seminari/conferenze l'hanno aiutato/a a sviluppare competenze socio-comunicative e digitali nel suo percorso di studi e nel suo lavoro, oltre a contribuire al suo sviluppo professionale?

.....

Grazie per il suo tempo e la sua collaborazione!

Allegato 2.

Linee-guida per le interviste

Questionario per i direttori/direttrici della scuola secondaria di secondo grado

1. Nell'attuale anno accademico 2024-2025, è preside di una scuola media o superiore?
2. Quanti anni di esperienza ha come preside?
3. Quanti studenti ha la sua scuola nel 2024-2025?
4. Quanti insegnanti ha la sua scuola nel 2024-2025?
5. Quali capacità di leadership la distinguono come leader-direttore di un'unità scolastica?
6. Cosa l'ha motivato/a ad assumere un ruolo così responsabile e di leadership?
7. Può spiegare in che modo motiva il suo corpo docente a essere produttivo nel proprio lavoro?
8. Nella pratica, riesce a garantire che i suoi insegnanti siano soddisfatti del loro lavoro?
9. Definisce i rapporti di lavoro tra presidi e insegnanti come positivi, moderati o negativi?
10. Definisce i rapporti di lavoro tra insegnanti come positivi, moderati o negativi?
11. Quali sono stati i problemi più importanti che ha dovuto affrontare nella sua scuola durante gli anni in cui ha ricoperto il ruolo di preside? (ad esempio bullismo, molestie morali, molestie sessuali, mancanza di rispetto verso gli studenti, mancanza di denaro per attrezzature/infrastrutture, stress lavorativo, *burnout*, ecc.).

12. Può menzionare i programmi educativi (nazionali o europei o seminari/conferenze) a cui la sua scuola ha partecipato durante il periodo in cui era preside?
13. Quali suggerimenti darebbe come preside per migliorare l'amministrazione e l'istruzione della sua scuola, ma anche l'istruzione in Grecia in generale?

Grazie per il suo tempo e la sua collaborazione!

.....

Notizie sull'autrice

Eleni Rompotí è dottoressa di ricerca in Economia del lavoro e relazioni industriali presso il Dipartimento di Politica sociale dell'Università Democrito di Tracia. Possiede due titoli di master: in Politica sociale europea, con specializzazione nelle politiche per l'occupazione e nelle relazioni industriali, conseguito presso l'Università del Peloponneso, e in Leadership e management nell'istruzione, con specializzazione nella gestione delle risorse umane e nelle relazioni di lavoro in ambito educativo, conseguito presso l'Università Roma Tre.

È laureata in Filologia (indirizzo Filologia neogreca) presso l'Università di Patrasso e ha pubblicato numerosi articoli scientifici su riviste greche e internazionali, nonché in volumi collettivi e atti di convegni.

Ha insegnato come membro del personale accademico presso il Politecnico di Creta e l'Università Nazionale e Kapodistrian di Atene. Attualmente prosegue la sua attività di ricerca come assegnista post-doc presso il Politecnico di Creta, mentre parallelamente lavora come docente di ruolo nella scuola secondaria.

La sua esperienza professionale al di fuori dell'ambito accademico include incarichi di responsabilità, tra cui quello di direttrice delle risorse umane e di consulente per le relazioni industriali in imprese greche e multinazionali.

I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla gestione delle risorse umane, le relazioni industriali, le politiche per l'occupazione, la politica sociale, nonché sulla leadership e il management nell'istruzione e sulla politica educativa.

ADAPT

Associazione per gli Studi Internazionali e Comparati
sul Diritto del lavoro e sulle Relazioni Industriali

Materiali di discussione

1. L. Casano, T. Galeotto, A. Guerra, G. Impellizzieri, S. Prosdocimi, M. Tiraboschi, [Scuola/Università e mercato del lavoro: la transizione che non c'è](#), 2021
2. F. Nespoli, [Le relazioni industriali alla prova di maturità: politica, contrattazione o comunicazione?](#), 2021
3. F. Nespoli, [Il futuro della rappresentanza del lavoro nelle parole dei protagonisti](#), 2021
4. T. Galeotto, [Il tirocinio e le sue molteplici articolazioni nell'incrocio tra definizioni nazionali e regolazioni regionali](#), 2022
5. E. Massagli, D. Porcheddu, S. Spattini (a cura di), [Una legge sul salario minimo per l'Italia? Riflessioni e analisi dopo la direttiva europea](#), 2022
6. ADAPT, [Elezioni 2022: il lavoro nei programmi dei partiti](#), 2022
7. F. Alifano et al., [Scuola/Università e mercato del lavoro: la transizione che non c'è. Quello che raccontano i percorsi di formazione e le esperienze di lavoro dei nostri studenti. Seconda edizione](#), 2022
8. G. Benincasa (a cura di), [Il disegno di legge collegato lavoro \(1532-bis\). La prospettiva delle parti sociali](#), 2024
9. M. Colombo, [Per una valorizzazione del lavoro di ricerca nel settore privato. Una proposta di legge](#), 2024
10. F. Seghezzi, G. Impellizzieri, I. Armaroli, M. Tiraboschi (a cura di), [Partecipazione dei lavoratori e relazioni industriali. Il contributo dei ricercatori ADAPT](#), 2025
11. G. Comi, A. Della Vecchia, F. Di Gioia, G. Martini, [Verso la direttiva tirocini. Dall'analisi delle proposte europee al confronto comparato](#), 2025

Soci ADAPT

A2A	Confindustria Lecco e Sondrio	Generali Italia S.r.l.
Adecco Group	Confindustria Toscana Nord	Gi Group
ANCL Nazionale	Confindustria Varese	Ifoa
ANCL Veneto	Confindustria VenetoEst	IHI Charging Systems International
ANCE	Confprofessioni	Inail
Associazione Compagnia delle Opere	CONSORZIO STABILE CMF	INAPP
ASSIV	Cremonini	LavoroPiù
Assolavoro	Day	Legacoop
Assologistica	Edenred Italia	Leonardo
Assolombarda	Edison	Manageritalia
ASSOSOMM	Elettra Sincrotrone Trieste	Manpower
Brembo	Enel	Marchesini Group
C.N.A. Nazionale	Esselunga	MBDA
Cisl	Farminindustria	MCL
COESIA	Fater	Nuovo Pignone
Confagricoltura	Federalberghi	OPENJOBMETIS S.P.A.
Confartigianato	Federdistribuzione	Randstad Italia
Confartigianato Imprese Bergamo	FederlegnoArredo	Scuola Centrale Formazione
Confcommercio	Federmeccanica	SNFIA
Confcommercio Milano, Lodi, Monza e Brianza	Femca-Cisl	Synergie Italia
Confcooperative	Fim-Cisl	UGL
Confetra	Fincantieri	Umana
Confimi Industria	Fipe	Unindustria Reggio Emilia
Confindustria Bergamo	Fisascat	Unione Industriali Torino
Confindustria Cuneo	Fondazione Fai-Cisl	Unipolsai

Materiali di discussione