

Education professionals' well-being: First results from an exploratory research in Tuscany

Benessere dei professionisti dell'educazione: primi risultati da una ricerca esplorativa sul territorio toscano

Chiara Funari^a, Daniela Frison^{b,1}

^a *Università degli Studi di Firenze*, chiara.funari@unifi.it¹

^b *Università degli Studi di Firenze*, daniela.frison@unifi.it

Abstract

This study explores well-being among professionals in public and private social services in Tuscany. Data were collected through two focus groups involving eleven participants, including educators and pedagogical coordinators, selected through purposeful sampling to ensure variability in roles, experience, and contexts. The discussions focused on perceptions, practices, and factors that support or hinder education professionals' well-being. Findings highlight the role of organisational support, teamwork, and context-specific challenges in shaping professional well-being. The study contributes to understanding the subjective and relational dimensions of well-being in educational work and informs strategies to promote supportive work environments.

Keywords: well-being; educational services; focus group; organisational support; qualitative phase.

Sintesi

Il presente studio esplora il benessere degli educatori socio-pedagogici e coordinatori nei servizi pubblici e del privato sociale in Toscana. I dati sono stati raccolti mediante due focus group con undici partecipanti, tra educatori e coordinatrici pedagogiche, selezionati con campionamento intenzionale per garantire variabilità di ruolo, esperienza e contesto. Le discussioni hanno indagato percezioni, pratiche e fattori che favoriscono o ostacolano il benessere degli educatori. I risultati evidenziano il ruolo del supporto organizzativo, del lavoro di équipe e delle specificità contestuali nel determinare il benessere professionale. Lo studio contribuisce alla comprensione delle dimensioni soggettive e relazionali del benessere educativo e orienta strategie per ambienti di lavoro più sostenibili.

Parole chiave: benessere; servizi educativi; focus group; supporto organizzativo; fase qualitativa.

¹ Il contributo è frutto di un lavoro impostato e condotto congiuntamente, tuttavia, per ragioni di attribuzione, si precisa che: Daniela Frison ha redatto il § 1; Chiara Funari ha redatto i §§ 3, 4 e 5. I paragrafi 2 e 6 sono stati elaborati congiuntamente dalle autrici.

1. Introduzione

Recentemente, nel contesto nazionale, l'attenzione alle professioni educative e formative sta aumentando notevolmente di fronte ad una preoccupante carenza di educatori ed educatrici e ad una sempre più ridotta attrattività della professione (Animazione Sociale, 2023; Corsellini, 2024; Funari, et al., 2025; Premoli, 2022) che va di pari passo con la generalizzata scarsa attrattività delle professioni di cura e ad alta intensità relazionale quali l'insegnamento (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Unesco-International Task Force on Teachers for Education 2030, 2023) e le professioni sanitarie (Bosco, 2025; Colombo, et al., 2024). Il fenomeno della carenza di personale qualificato e del numero necessario di professionisti nei settori educativi e sanitari per garantire la tenuta dei servizi sta sollecitando studi e ricerche fino ad oggi riservate per lo più agli insegnanti e all'altrettanto preoccupante fenomeno del *teacher shortage* (Unesco - International Task Force on Teachers for Education 2030, 2023). Nonostante la ricerca educativa nazionale stia sempre più rivolgendo la propria attenzione al benessere organizzativo degli educatori professionali socio-pedagogici (Cornacchia & Chianese, 2025; Madriz, 2024; Pintus & Ascari, 2025) e ancor prima, all'orientamento e alle motivazioni alla scelta oltre che alla formazione iniziale dei futuri educatori ed educatrici (Cornacchia, 2024; Greggio, Luraschi, & Formenti, 2025; Guerra & Palmieri, 2024; Re & Ravera, 2024), gli studi sul tema restano tuttavia ancora limitati, in particolare con riferimento agli educatori e alle educatrici in servizio.

2. Il benessere degli educatori e delle educatrici

Gli studi sulla ridotta attrattività e, al contempo, il limitato riconoscimento delle professioni educative e di cura spesso fanno riferimento al costrutto di benessere, costruito notoriamente multidimensionale e complesso da operationalizzare. Gli studi disponibili, più che ad un quadro teorico e metodologico strutturato che guidi la raccolta e l'analisi di dati, rimandano a dimensioni che concorrono a definirlo e lo declinano in base al target coinvolto. Si pensi ad esempio al *Teacher Well-being*, categoria che pur avendo il merito di aggregare studi sul benessere degli insegnanti, riunisce ricerche che partono da definizioni di benessere che variano da studio a studio, volte sia ad identificare i possibili fattori facilitanti o ostacolanti il *well-being* (Dodge et al., 2012; McCallum et al., 2017; Viac & Fraser, 2020) che ad esplorare strategie e modalità attraverso cui è possibile raggiungere e mantenere il proprio benessere e il ruolo che le istituzioni giocano in tale mantenimento (White & Wyn, 2008).

Lo stesso vale per lo *Student Well-being* e gli studi che si focalizzano sul benessere degli studenti e delle studentesse sia di scuola che universitari. All'interno di questa macro-categoria, possiamo rintracciare studi che si rivolgono specificamente agli studenti universitari che si stanno preparando per una precisa professione, come ad esempio i futuri insegnanti. In queste ricerche, l'attenzione è rivolta alle sfide che incontreranno nel contesto professionale, con particolare riferimento alle interazioni con la classe o ai conflitti interpersonali che potranno trovarsi ad affrontare (Carstensen & Klusmann, 2021; Hartl et al., 2022). Tuttavia, date le peculiarità nazionali della figura dell'educatore, la letteratura internazionale ci offre limitati spunti utili al confronto. Uno sguardo ad altre figure professionali affini ci conduce verso studi che hanno come protagonisti educatori ed educatrici 0-6, collocati in quanto *pre-school teachers* sempre nella categoria del *Teacher Well-being* e attenzionati per un aumento a livello internazionale dei livelli di turnover nei servizi, correlati a retribuzioni basse, mancanza di supporto e difficoltà nella gestione della

classe (De Los Santos et al., 2023; Kwon et al., 2022). Preziosi alla riflessione potrebbero risultare gli studi sui *social worker* che, tuttavia, da una prima esplorazione della letteratura molto recente, sembrano altrettanto limitati oltre che focalizzati sulla riduzione dell'incidenza del burnout (Maddock, 2024; McCarthy, Siegel, & Ware, 2022).

Studi classici sul benessere degli insegnanti hanno evidenziato l'importanza delle emozioni e della cura nel lavoro docente, per la prevenzione del burnout (Maslach, 1993; D'Oria, 2019). La qualità del clima lavorativo, la supervisione e il supporto tra colleghi emergono come elementi determinanti per ridurre stress e malessere, come dimostrano anche ricerche italiane (Botta, 2022; De Stasio et al., 2015; Mastropasqua, & Restigian, 2022) e internazionali (Tong, 2025; Turner et al. 2022). Negli studi sul benessere degli insegnanti, particolare attenzione è dedicata, infatti, alla dimensione sociale che prende in considerazione le relazioni con i dirigenti, i colleghi e gli studenti (Converso & Viotti, 2014; Falk et al., 2022; Harding et al. 2019). Il questionario PISA, ad esempio, include un indicatore del sentimento di fiducia per valutare se la comunità scolastica, compresi i colleghi e il dirigente, valorizzi gli insegnanti (Viac & Fraser, 2020). Inoltre, risorse personali quali resilienza, strategie di coping e autoefficacia si rivelano fondamentali per affrontare le sfide quotidiane e sostenere la regolazione emotiva (Fernet et al., 2012; Rossi et al., 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2019). Percorsi formativi mirati e supervisione di qualità possono amplificare questi effetti, favorendo riflessività, autoefficacia e sviluppo di pratiche professionali collaborative (Day & Gu, 2014; Frison, 2024; Hobson et al., 2009). Un altro aspetto preso in considerazione dalla letteratura riguarda, più in generale, le condizioni di lavoro, determinate da fattori a livello di sistema quali le politiche nazionali, le condizioni materiali (es. la retribuzione o la sicurezza del mercato, la distribuzione e assegnazione del personale, la struttura della carriera degli insegnanti e le possibilità di crescita) e da fattori e politiche del singolo istituto (Viac & Fraser, 2020). Complessivamente, la letteratura sembra suggerire che promuovere il benessere (in questo caso il riferimento è agli insegnanti) richieda interventi integrati, capaci di agire contemporaneamente sui contesti organizzativi e sulle risorse individuali.

Un aspetto evidenziato invece dalla letteratura specifica sul benessere dei professionisti dell'educazione *no-teaching* evidenzia come numerosi elementi del contesto lavorativo assumano una funzione ambivalente, potendo agire sia come fattori di rischio sia come fattori di protezione. Condizioni contrattuali, retribuzione, carichi di lavoro, relazioni professionali, spazi di autonomia e accesso alla formazione non risultano determinanti in sé, ma in relazione alle modalità con cui vengono organizzati, gestiti e vissuti nei diversi contesti educativi (Gardner et al., 2023; Hanno et al., 2022; Vesely et al., 2022). Gli studi mostrano come tali elementi possano generare malessere oppure sostenere il benessere professionale a seconda della cultura organizzativa, della qualità del supporto e delle pratiche di coordinamento adottate (Barnes et al., 2018; Cumming et al., 2021; Hanno et al., 2022; Vesely et al., 2022). In questa prospettiva, il benessere emerge come esito di un equilibrio dinamico tra richieste lavorative e risorse disponibili (Day & Gu, 2014). Sebbene la letteratura abbia individuato alcune dimensioni ricorrenti del benessere educativo – riconoscimento professionale, condizioni di lavoro, clima relazionale e supporto, autonomia e sviluppo professionale, benessere soggettivo e senso del lavoro – risultano ancora limitati gli studi qualitativi che esplorano tali dimensioni a partire dalle esperienze e dalle rappresentazioni dei professionisti nei servizi educativi (Barnes et al., 2018; Cumming et al., 2021; Gardner et al., 2023; Hanno et al., 2022; Quinones et al., 2021; Vesely et al., 2022). A partire da questo quadro, il presente studio si propone di indagare il benessere professionale attraverso l'analisi delle narrazioni di educatori ed educatrici e di figure di coordinamento pedagogico, coinvolti in due focus group distinti, al fine di

esplorare convergenze e specificità legate ai ruoli e ai contesti operativi.

3. Metodo

La ricerca di tipo *mixed method*, che ha come focus il benessere dei professionisti dell'educazione *no-teaching*, segue un disegno quali-quantitativo sequenziale, in cui la parte qualitativa (con somministrazione di focus group) è propedeutica alla quantitativa che prevederà la creazione e somministrazione di un questionario autocompilato ad educatori ed educatrici in servizio (Creswell & Plano Clark, 2018; Trincherò & Robasto, 2019) con l'obiettivo di indagare le percezioni e le rappresentazioni del benessere degli educatori. Lo strumento del focus group è stato scelto in quanto particolarmente adeguato a esplorare rappresentazioni, pratiche e significati condivisi all'interno di gruppi professionali, consentendo l'emergere di punti di vista plurali e di processi di costruzione collettiva del senso attraverso l'interazione tra i partecipanti, risultando particolarmente efficace nello studio del benessere in contesti professionali complessi (Corrao, 2000; Krueger & Casey, 2015). L'approccio adottato si fonda su un impianto ermeneutico-fenomenologico, orientato alla comprensione dei significati soggettivi attribuiti all'esperienza lavorativa e alla loro interpretazione alla luce dei contesti organizzativi e delle dinamiche relazionali in cui tali esperienze prendono forma. In questa prospettiva, il benessere viene inteso non come costruito oggettivo e statico, ma come esperienza situata e dinamica, emergente dall'interazione tra risorse individuali, condizioni organizzative e relazioni professionali. La fase qualitativa rappresenta pertanto una base conoscitiva essenziale per la successiva operazionalizzazione quantitativa del costruito di benessere, consentendo di sviluppare uno strumento di rilevazione maggiormente aderente alle esperienze e ai linguaggi dei professionisti coinvolti (DeVellis, 2017).

3.1. Partecipanti

Il progetto ha coinvolto due gruppi distinti di professionisti del settore educativo che hanno partecipato a due focus group svoltosi nei mesi di luglio e settembre 2025.

Il primo gruppo è composto da dieci educatori ed educatrici, operanti in differenti contesti dei servizi educativi e socio-educativi, tra cui servizi per la prima infanzia, comunità per minori, servizi territoriali domiciliari, servizi territoriali di spazio neutro, servizi per la disabilità e comunità terapeutiche. I focus group sono stati avviati con un numero iniziale di dieci partecipanti per il gruppo degli educatori. Durante la fase iniziale dell'incontro, quattro partecipanti hanno interrotto la partecipazione poco dopo l'avvio effettivo della discussione, in quanto coinvolti in situazioni lavorative contingenti di particolare delicatezza, connesse alla gestione di interventi in spazio neutro. La dinamica si è svolta pertanto con sei partecipanti, numero ritenuto comunque adeguato per garantire la qualità dell'interazione e la profondità dell'esplorazione tematica, in linea con la letteratura metodologica sul focus group (Krueger & Casey, 2015). Il secondo gruppo è composto da cinque coordinatrici pedagogiche attive in strutture educative, comunità per minori e servizi territoriali, con funzioni di coordinamento, supervisione delle équipe e gestione organizzativa dei servizi.

I partecipanti sono stati selezionati mediante campionamento intenzionale (*purposeful sampling*), secondo il modello del campionamento a scelta ragionata (Patton, 2015; Trincherò, 2004), privilegiando la varietà dei contesti professionali, dei ruoli ricoperti e dei livelli di esperienza, al fine di garantire la massima variabilità del campione (Patton, 2015).

La popolazione target era costituita da professionisti del settore educativo e socio-pedagogico, afferenti a servizi pubblici e al privato sociale della regione Toscana. La ricerca ha coinvolto complessivamente undici partecipanti (dieci donne e un uomo), di età compresa tra 26 e 56 anni (età media pari a 35 anni) e con un'anzianità di servizio variabile tra 3 e 30 anni (anzianità media pari a 11 anni). Tutti i partecipanti possedevano una formazione universitaria o equipollente in ambito pedagogico o educativo (classe L-19 o titolo pre-riforma). I partecipanti hanno fornito consenso informato e i dati sono stati trattati in forma anonima, nel rispetto dei principi etici della ricerca in ambito educativo (ALLEA, 2018). L'analisi qui presentata si concentra esclusivamente sui dati emersi dalla fase di discussione condotta attraverso la tecnica del focus group (Corrao, 2000). Le caratteristiche socio-anagrafiche e professionali dei partecipanti sono riportate nella Figura 1.

Genere	Ruolo	Tipologia di servizio	Anni di esperienza	Titolo di studio / formazione
F	Coordinatrice e formatrice	Responsabile servizio educativo scolastico	30	Laurea L-19 o formazione equipollente
F	Coordinatrice ed educatrice	Coordinatrice e educatrice professionale in comunità a dimensione familiare	18	Laurea in Scienze dell'Educazione e Formazione (L-19)
F	Coordinatrice	Coordinatrice servizi educativi domiciliari e coordinatrice RSA	5	Laurea in Scienze del Servizio Sociale (L-39)
F	Coordinatrice	Centro educativo Prato; progetti con Save the Children (emergenza Ucraina) e innovazione sociale	10	Laurea in Scienze dell'Educazione e Formazione (L-19)
F	Coordinatrice	Coordinamento comunità educativa; coordinamento interno scuole	5	Laurea o formazione equipollente
F	Educatrice	Salute mentale in comunità riabilitativa e comunità terapeutica tossicodipendenze	11	Laurea L-19 o formazione equipollente
F	Educatrice	Servizi territoriali (domiciliare e scolastico); precedentemente asili nido	9	Laurea in Scienze dell'Educazione e Formazione (L-19)
F	Educatrice	Asili nido, spazi gioco, educative territoriali, domiciliari e scolastiche, comunità per minori, RSA	8	Laurea in Scienze dell'Educazione e Formazione (L-19)
M	Educatore	Centro diurno per adulti disabili e residenziale psichiatria; 7 anni come operatore socio-assistenziale	3	Laurea in Scienze del Servizio Sociale (L-39)
F	Educatrice	Educativa territoriale (spazio neutro)	5	Laurea in Scienze dell'Educazione e Formazione (L-19)
F	Educatrice	Casa di riposo (RSA); educative territoriali domiciliari; precedentemente asili nido	9	Laurea in Scienze dell'Educazione e Formazione (L-19)

Figura 1. Caratteristiche socio-anagrafiche del campione.

4. Analisi dei dati

I due focus group sono stati condotti in modalità online e ciascuno ha avuto una durata di circa 90 minuti. La griglia di discussione è stata articolata intorno a sei nuclei tematici principali emersi dalla letteratura sul benessere: *riconoscimento*, *condizioni lavorative*,

clima relazionale, autonomia, benessere soggettivo e senso professionale. Entrambi i focus group sono stati audio-registrati, trascritti integralmente in forma anonima e verificati per assicurare fedeltà e coerenza rispetto al contenuto. L'analisi è stata condotta secondo i principi della *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006), in una prospettiva induttiva e interpretativa. Le fasi di lavoro includevano: (1) familiarizzazione con i dati tramite letture ripetute delle trascrizioni; (2) codifica iniziale con identificazione di unità di significato ricorrenti; (3) raggruppamento in categorie tematiche costruite a partire dai codici più rilevanti; (4) definizione e revisione dei temi principali, verificando convergenze e divergenze tra i due focus group; (5) costruzione di una sintesi interpretativa articolata in sei aree tematiche comuni. La codifica è stata effettuata manualmente, seguita da una fase di controllo per garantire coerenza e affidabilità interpretativa. L'analisi comparativa tra educatori e coordinatori ha permesso di evidenziare analogie e specificità legate al ruolo rispetto al vissuto del benessere.

I dati testuali dei focus group sono stati organizzati in ambiti semantici e i concetti ricorrenti interpretati alla luce del quadro teorico sul benessere emerso in letteratura. L'osservazione diretta ha mostrato una partecipazione equilibrata, con interventi proporzionati alla durata delle interviste e interazioni positive tra colleghi, senza emergere dinamiche di leadership o ruoli espliciti. La motivazione dei partecipanti, oltre a sostenere la ricerca, è stata guidata dal desiderio di condividere riflessioni tra colleghe, favorendo un clima collaborativo e costruttivo, e rinforzata dal riconoscimento del ruolo professionale. I dati raccolti comprendono, infine, comportamenti verbali e non verbali, le percezioni e opinioni dichiarate, integrate da osservazioni spontanee e commenti emersi durante le discussioni.

5. Risultati

L'analisi tematica condotta sui due focus group, rispettivamente con educatori/educatrici e figure di coordinamento pedagogico, ha permesso di individuare sei nuclei concettuali condivisi: supporto e supervisione, aspetti organizzativi e strutturali del lavoro, strategie individuali e risorse personali, riconoscimento e partecipazione, fattori ostacolanti e rischi e formazione (Figura 2).

Nucleo tematico	Descrizione sintetica	Sotto-dimensioni
Supporto e supervisione	Presenza e qualità delle forme di supporto professionale, sia formali che informali, che incidono sul benessere e sulla gestione delle criticità	Supervisione pedagogica; supporto tra pari; supporto da coordinatori; spazi di confronto; accompagnamento nei casi complessi
Aspetti organizzativi e strutturali del lavoro	Condizioni materiali e organizzative che definiscono il contesto lavorativo e influenzano il benessere	Carico di lavoro; orari; stabilità contrattuale; risorse disponibili; chiarezza dei ruoli; organizzazione del servizio
Strategie individuali e risorse personali	Modalità con cui gli educatori attivano risorse personali per fronteggiare le richieste professionali	Strategie di coping; regolazione emotiva; motivazione; senso di autoefficacia; capacità di equilibrio lavoro-vita privata
Riconoscimento e partecipazione	Percezione di essere valorizzati e coinvolti nei processi decisionali	Riconoscimento professionale; valorizzazione delle competenze; partecipazione alle decisioni;

		ascolto da parte dell'organizzazione
Fattori ostacolanti e rischi	Elementi critici che compromettono il benessere e possono generare disagio o burnout	Stress lavoro-correlato; mancanza di supporto; conflitti; ambiguità di ruolo; sovraccarico; precarietà
Formazione	Opportunità e qualità dei percorsi formativi come leva per lo sviluppo professionale e il benessere	Formazione iniziale; formazione in servizio; aggiornamento continuo; coerenza tra teoria e pratica; utilità percepita

Figura 2. Descrizione dei nuclei tematici e sottodimensioni emerse dall'analisi dei focus group.

5.1. Supporto e supervisione

Il benessere professionale emerge innanzitutto in relazione al tema del supporto, che gli educatori descrivono come prevalentemente fondato sulla dimensione relazionale. Il sostegno tra colleghi rappresenta una risorsa significativa, soprattutto nei contesti più complessi: “ci ritroviamo un po’ noi educatori a farci forza tra di noi” e “la fortuna è di lavorare [.] in equipe che comunque aiuta e sei sempre sostenuto”. Questo supporto, pur riconosciuto come fondamentale, appare tuttavia spesso informale e affidato all’iniziativa individuale, in assenza di dispositivi strutturati: “momenti di confronto tra colleghi non sono mai mancati ma non abbiamo un contenitore in cui questi momenti di confronto possano essere gestiti”. Dal punto di vista delle coordinatrici, il supporto è descritto nei termini di supporto psicologico prevalentemente individuale, con il rischio che venga vissuto come uno spazio di “sfogo”, distinto dal confronto professionale tra colleghi che condividono il contesto operativo (“è diverso il confronto con chi c’è dentro”). Allo stesso tempo, emergono esperienze positive di tentativi organizzativi orientati a sostenere il benessere, come la predisposizione di riunioni periodiche o di spazi di ascolto prenotabili (“una riunione mensile in cui poter esporre i problemi”; “uno spazio dove loro possono prenotarsi un incontro”), pensati in risposta a una condizione lavorativa frequentemente vissuta come solitaria, soprattutto nei servizi territoriali.

5.2. Aspetti organizzativi e strutturali del lavoro educativo

Accanto alla dimensione del supporto, assumono rilievo gli aspetti organizzativi e strutturali del lavoro, descritti dagli educatori come fortemente incidenti sulla qualità dell’esperienza professionale. Gli educatori parlano di giornate sature e frammentate e indicano come elementi di miglioramento una maggiore stabilità dei tempi (“una calendarizzazione fissa del lavoro”, “io ci sono tutti i giorni e mi sono effettivamente accorta che mantenere il filo è molto molto più semplice”), la compresenza (“avere la compresenza di due educatori”) e la disponibilità di spazi fisici adeguati, capaci di sostenere il lavoro educativo e la sicurezza (“la struttura architettonica... non agevolava la professione o comunque il controllo di tutta l’utenza”, “un posto dove [.] poter trovare e lasciare del materiale, per poter svolgere le attività così da non dover, ogni volta, inventare qualcosa”). Le coordinatrici richiamano invece le difficoltà legate ai vincoli decisionali e al rapporto con i servizi (“ci serve un’autorizzazione”) che ne limitano l’autonomia decisionale e non consentono di dare risposte tempestive all’educatore; alla frammentazione delle ore di lavoro su più progetti, ciascuno con una durata temporale limitata, (“un po’ di ore da un progetto e un po’ da un altro”) che incide anche sull’aspetto economico (“anche un benessere, insomma, sotto il profilo economico, che chiaramente

incide”) e sottolineano anche la necessità di creare momenti di comunicazione interna che consentano agli educatori di portare vissuti, difficoltà e proposte (“in modo che uno [educatore, nda] viene e può parlare”).

5.3 Strategie individuali e risorse personali

Nel racconto degli educatori trovano spazio anche strategie individuali orientate alla tenuta personale, viene richiamata la necessità di definire dei confini tra sé e il lavoro (“mettere dei paletti”), riconoscendo quando l’impegno diventa eccessivo e potendo esplicitare tale difficoltà (“dire non ce la faccio”). Accanto a questi aspetti, viene menzionato il bisogno di ricevere riscontri sul lavoro svolto, sia in forma informale (“avere un rimando positivo”, “sentirsi dire ‘bravo, stai facendo bene’”) sia attraverso momenti di restituzione più strutturati, come la possibilità di condividere un resoconto degli obiettivi raggiunti sui progetti (“ricevere feedback”). Anche le coordinatrici richiamano la difficoltà di mantenere separati l’ambito lavorativo e quello personale, descrivendola come una competenza non scontata: “Sarebbe un’abilità quella di non far sconfinare l’ambito lavorativo su quello personale fuori dal lavoro”. Tale difficoltà è associata a problemi di disconnessione dal lavoro, che coinvolge educatori e coordinatori (“È facile, cioè se torni a casa e sai che c’hai un servizio importantissimo scoperto e come fai a non pensarci? O un educatore che ha un bambino in ospedale?”; “l’abilità di disconnettermi non ce l’ho assolutamente, e nemmeno gli educatori, cioè nel senso è una cosa che riscontro tutte e due le parti”). Viene inoltre menzionata l’importanza di riconoscere i propri limiti e di poter ricevere aiuto, come indicato nell’affermazione: “...ammettere i propri limiti, riuscire a comunicare un errore o la paura di affrontare qualcosa”.

5.4. Riconoscimento e partecipazione

Il tema del riconoscimento attraversa più interventi ed è espresso nella percezione di una scarsa valorizzazione della figura educativa (“la nostra figura non è riconosciuta”) e nella richiesta di ruoli più definiti (“avere dei confini più marcati”), mentre dal punto di vista delle coordinatrici viene richiamata la partecipazione alle decisioni (“quando il gruppo partecipa alle scelte”).

5.5. Fattori ostacolanti e rischi

Tra i fattori ostacolanti, gli educatori riportano esperienze legate alla continuità del lavoro educativo e alle condizioni operative. In particolare, viene richiamata la difficoltà del lavoro sul territorio: l’assegnazione continuativa agli stessi utenti può portare a superare il limite professionale, entrando troppo nel contesto familiare e compromettendo l’autorevolezza e la capacità di portare avanti il progetto educativo, mettendo a rischio sia il benessere dell’educatore sia l’efficacia dell’intervento. Un educatore osserva inoltre che: “tante colleghe lasciano perché, purtroppo, diventa anche una frustrazione continua”, riferendosi al senso di isolamento, alla mancanza di un lavoro di équipe e alla necessità di affrontare quotidianamente situazioni complesse senza un supporto strutturato peculiare all’educativa territoriale, identificandosi come fattori che possono compromettere motivazione e permanenza nel ruolo. I partecipanti descrivono anche una forte esposizione a carichi emotivi e rischi: la dipendenza dalle decisioni di famiglie e utenti (“essere in balia delle decisioni”), il rischio fisico in contesti specifici (“gli incontri protetti li facciamo da soli”) e i vincoli derivanti da regolamentazioni e indicazioni dei servizi (“sei con le mani legate”). In alcuni passaggi viene richiamata l’importanza della condivisione come

esperienza presente, seppur non sistematica: “la condivisione ti alleggerisce... ti rende consapevole che non succede solo a te”.

5.6. Formazione

Infine, la formazione viene descritta come un ambito in cui il tema del benessere è presente soprattutto sul piano teorico (“sulla cura di sé ne abbiamo parlato”), ma distante dalla pratica quotidiana (“l’impatto con la realtà è forte”). Da qui, la richiesta di una maggiore diversificazione dei tirocini (“più ore di tirocinio in settori diversi”). La formazione viene descritta come particolarmente significativa quando è percepita come mirata ai bisogni professionali e costruita sui contesti di lavoro. Alcuni educatori sottolineano l’importanza di percorsi “fatti proprio per noi”; mentre i coordinatori riflettono su dei momenti di incontro che consentono il confronto tra educatori e coordinatori (“formazioni specifiche in cui ci siamo confrontati su cosa va, cosa non va”) e alla capacità separare vita privata e lavoro (“l’abilità a disconnettersi è sicuramente da mettere nella lista della formazione da fare”). In relazione alle competenze professionali, viene richiamata l’importanza di una visione progettuale e di una programmazione basata su obiettivi chiari (“una delle competenze fondamentali sia quella di avere cioè una visione, una progettazione con degli obiettivi chiari perché [...] tante volte succede che per andare dietro all’emergenza... venga meno... quello che era la programmazione che ci si era dati all’inizio”). Il lavoro educativo è descritto come fortemente segnato dalle emergenze, che spesso portano a disattendere il progetto iniziale ma anche a ridurre il tempo dedicato alla progettazione degli interventi. Alcuni partecipanti sottolineano la differenza tra un lavoro progettato e condiviso e uno condotto in modo frammentato (“c’è una grossa differenza quando hai un lavoro progettato in un certo modo, ti dà modo veramente di seguirlo appieno e viene meno la frustrazione, vengono meno tante cose”).

6. Discussione e riflessioni conclusive

L’analisi ha evidenziato convergenze significative tra educatori/educatrici e coordinatrici nella percezione dei fattori di benessere, pur con sfumature legate alle specificità del ruolo. Entrambi i gruppi riconoscono la centralità delle relazioni e della cura condivisa: gli educatori enfatizzano il sostegno *verso l’altro* e il valore delle opportunità di confronto, mentre le coordinatrici lo collocano in una dimensione di governance e supporto metariflessivo. Aspetti organizzativi come carichi di lavoro, gestione dei tempi e chiarezza dei ruoli sono ritenuti determinanti per il benessere, ma con prospettive diverse: mentre gli educatori tendono a descriverli come condizioni imposte, difficilmente governabili, le coordinatrici li interpretano come aree di responsabilità organizzativa su cui è possibile attuare una regolazione e mediazione. Questo suggerisce possibili piste di soluzione: attraverso ascolto, trasparenza e modulazione dei carichi di lavoro. Questi elementi organizzativi possono trasformarsi da fattori percepiti come limitanti a risorse condivise, riducendo potenzialmente stress e frustrazione. Entrambi i gruppi evidenziano la rilevanza di strategie di coping, confini tra vita privata e professionale, riconoscimento e partecipazione e la necessità di spazi di formazione e di supervisione. I fattori ostacolanti principali includono sovraccarico emotivo, pressioni organizzative e scarsità di spazi di confronto; i fattori protettivi riguardano relazioni collaborative e possibilità di supervisione strutturata e di opportunità formative dedicate.

Concordemente con la letteratura sia internazionale che nazionale, i dati suggeriscono che il benessere degli educatori sia un costrutto sistemico, risultato dell'intreccio tra risorse personali e contestuali. In questo quadro, il riconoscimento e le sfide a cui la professione è esposta rivestono un ruolo rilevante per il benessere nei servizi. Al contempo non va trascurata la dimensione strutturale: il benessere dipende anche dalla qualità dei contesti organizzativi. La possibilità di agire con autonomia e la disponibilità di un supporto costante, soprattutto di fronte alle criticità, rappresentano fattori determinanti per sostenere l'equilibrio operativo (tra risorse e richieste) e influire positivamente sull'efficacia professionale degli operatori. I dati raccolti nei due focus group evidenziano alcune criticità in linea con la letteratura internazionale sugli *early childhood educators* e sul *teacher well-being*: retribuzione, precarietà contrattuale, variabilità normativa e organizzativa dei servizi e percezione di scarso riconoscimento professionale. Tali elementi aumentano la rilevanza di risorse di supporto, in particolare supervisione pedagogica e spazi di confronto, che seppur presenti, vengono descritti come disomogenei. In alcuni casi, tali dispositivi non assumono una forma sistematica e continuativa, risultando fortemente dipendenti dalle risorse organizzative disponibili e dal contesto. Questo contribuisce a rendere la gestione del lavoro educativo più complessa e, in parte, ancora dipendente dall'iniziativa individuale. Emerge inoltre la necessità di sensibilizzare i ruoli apicali e di coordinamento sul tema del benessere, con particolare attenzione alle dimensioni operative (tempi e spazi di condivisione), indicando la necessità di linee guida e supporti organizzativi più chiari a livello di servizio. A queste criticità si aggiunge la specificità della figura dell'educatore territoriale, che si muove quotidianamente tra più servizi e utenze, adattandosi a contesti, regolamenti e culture professionali differenti. Questa pluralità di esperienze amplifica le richieste, rende più difficile la supervisione strutturata e i momenti di confronto regolare e accentua l'importanza di strategie individuali e supporto tra colleghi. La combinazione di mobilità, responsabilità diffusa e riconoscimento limitato configura sfide che trovano solo parziale riscontro nella letteratura internazionale centrata sui *teachers*, evidenziando bisogni professionali specifici per gli educatori. Per sostenere il loro benessere e l'efficacia professionale ne deriva la necessità di interventi mirati e contestualizzati, che integrino supervisione pedagogica, formazione pratica e politiche di riconoscimento coerenti con la complessità e la frammentazione dei servizi.

I risultati, pur nella limitatezza del numero di soggetti coinvolti nei focus group, sono in linea con la letteratura esistente sul benessere degli educatori non-teaching, e con scale di misura del *Teacher Well-being*, ma offrono anche elementi e spunti di riflessioni peculiari agli educatori e alle educatrici utili per progettare uno strumento in grado di identificare il benessere percepito che possa orientare interventi concreti all'interno dei servizi educativi.

Riferimenti bibliografici

- All European Academies – ALLEA. (2018). *Il codice di condotta europeo per l'integrità della ricerca* (Edizione aggiornata). ALLEA. <https://www.allea.org/>
- Animazione Sociale. (2023). *Documento base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori (25–27 maggio). Arginare l'esodo dalla professione educativa.* https://www.animazionesociale.it/documenti/-schede/documento_base_agora_delle_educatrici_e_degli_educatori.pdf
- Barnes, T. N., Cipriano, C., McCallops, K., Cuccuini-Harmon, C., & Rivers, S. E. (2018). Examining the relationship between perceptions of teaching self-efficacy, school

- support and teacher and paraeducator burnout in a residential school setting. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(3), 284–295. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1461452>
- Bosco, N. (2025). Stanchi, disillusi e arrabbiati: Spunti di riflessione sulla condizione dei medici nell'era post Covid. *Sociologia del lavoro*, 171.
- Botta, E. (2022). “Quando insegno”: Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa. In A. L. Rizzo & V. Riccardi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità* (pp. 161–166). Pensa Multimedia
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Carstensen, B., & Klusmann, U. (2021). Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 500–526. <https://doi.org/10.1111/bjep.12377>
- Colombo, E., Giacomazzi, M., Tovoli, D., Castiglioni, S., D'Urso, A., Migliore, G., & Sartirana, M. (2024). Assenze e limitazioni funzionali: Una sfida critica per le politiche del personale nelle aziende sanitarie. *Mecosan – Management ed Economia Sanitaria*, 130.
- Converso, D., & Viotti, S. (2014). La reciprocità del benessere di insegnanti e studenti nel settore educativo. *Psicologia e Scuola*, 32, 11–18. <https://iris.unito.it/handle/2318/143486>
- Cornacchia, M. (2024). L'orientamento alle professioni educative nel tempo dell'emergenza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28, suppl.) 31–40.
- Cornacchia, M., & Chianese, G. (2025). Il benessere organizzativo degli educatori professionali socio-pedagogici: Un'indagine nei servizi educativi territoriali del Friuli Venezia Giulia. *Civitas Educationis*, 13(2).
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. FrancoAngeli.
- Corsellini, L. (2024). La mancanza vocazionale, le dimissioni volontarie e la crisi delle organizzazioni cooperative: Una ricerca esplorativa. In V. Boffo & F. Togni (Eds.), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future* (pp. 261–266). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0504-7>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Cumming, T., Wong, S., & Logan, H. (2021). Early childhood educators' well-being, work environments and 'quality': Possibilities for changing policy and practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 50–65. <https://doi.org/10.1177/1836939120979064>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). Response to Margolis, Hodge and Alexandrou: Misrepresentations of teacher resilience and hope. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 409–412.
- De Los Santos, R., Borchardt, J. N., Yousey, B., Dickson, S., Aloise, S., Butler, M., &

- Banker, D. (2023). A narrative review of preschool teacher burnout. *Modern Psychological Studies*, 29(2), 1.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Chiarito, G., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Fattori predittivi nel burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria. *Psicologia dell'educazione*, 2(3), 113–132.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE.
- Dodge, R., Daly, P. A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- D'Oria, V. L. (2019). *Insegnanti, salute negata e verità nascoste: Cento storie di burnout in cattedra*. Edises.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Publications Office of the European Union.
- Falk, D., Shephard, D., & Mendenhall, M. (2022). “I always take their problem as mine”: Understanding the relationship between teacher–student relationships and teacher well-being in crisis contexts. *International Journal of Educational Development*, 95, 102670. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102670>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Frison, D. (2024). The wellbeing of education professionals: An exploratory study on second-career teachers. *Italian Journal of Educational Research*, 32, 60–72. <https://doi.org/10.7346/sird-012024-p60>
- Funari, C., Frison, D., Corsellini, L., & Benincasa, D. M. (2025). Come incoraggiare l'attrattività delle professioni educative? Proposte e riflessioni dall'esperienza Educathon. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 25(3), 242–250. <https://doi.org/10.36253/form-18758>
- Gardner, M., Hanno, E. C., Jones, S. M. & Lesaux, N. K. (2023). Exploring early educator burnout and process quality in a statewide sample. *Journal of School Psychology*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.004>
- Greggio, G., Luraschi, S., & Formenti, L. (2025). Disorientamento, diversità e dialogo: Primi risultati di una ricerca sui laureati in discipline pedagogiche. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(47), 189–201.
- Guerra, M., & Palmieri, C. (2024). Essere al servizio del territorio: Tra formazione iniziale e competenze strategiche per gli educatori socio-pedagogici. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 66–71. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-09>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hartl, A., Holzberger, D., Hugo, J., Wolf, K., & Kunter, M. (2022). Promoting student

- teachers' well-being: A multi-study approach investigating the longitudinal relationship between emotional exhaustion, emotional support, and the intentions of dropping out of university. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 241–252. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000495>
- Hanno, E. C., Gardner, M., Jones, S. M., & Lesaux, N. K. (2022). An ecological perspective on early educator well-being at the start of the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 214–225. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.02.002>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE.
- Kwon, K. A., Ford, T. G., Salvatore, A. L., Randall, K., Jeon, L., Malek-Lasater, A., & Han, M. (2022). Neglected elements of a high-quality early childhood workforce: Whole teacher well-being and working conditions. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 157–168.
- Maddock, A. (2024). The relationships between stress, burnout, mental health and well-being in social workers. *British Journal of Social Work*, 54(2), 668–686.
- Madriz, E. (2024). Una professione declinata nell'incertezza: Educatori tra servizi e territorio. In *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche*. Pensa Multimedia.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A Multidimensional Perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Series in Applied Psychology: Social Issues and Questions (pp. 19-32). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Mastropasqua, A. C. A., & Restiglian, E. (2022). Benessere e clima scolastico nelle scuole primarie del Veneto: La voce degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 574–587. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_39
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW.
- McCarthy, L. P., Siegel, J. L., & Ware, O. D. (2022). Supporting social work field instructors: Empowerment as a strategy for preventing burnout. *Journal of Social Work*, 22(5), 1153–1169. <https://doi.org/10.1177/14680173211056817>
- Quinones, G., Barnes, M. & Berger, E. (2021). Early childhood educators' solidarity and struggles for recognition. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(4) 296–308. <https://doi.org/10.1177/18369391211050165>
- Patton, M. Q. (2015). Sampling, qualitative (purposeful). In *The Blackwell encyclopedia of sociology*. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeoss012.pub2>
- Pintus, A., & Ascari, S. (2025). Crisi della professione educativa: Il reverse mentoring come risorsa per le comunità. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(47), 226–236.
- Premoli, S. (2022). Educatori cercasi: La crisi del mercato del lavoro educativo. <https://www.vita.it/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/>
- Re, S., & Ravera, A. (2024). Educatori professionali di Milano: Una ricerca qualitativa

- intergenerazionale su motivazioni e incentivi alla scelta professionale. *Studium Educationis*, 2, 49–57.
- Rossi, L., Castellana, G., & Botta, E. (2023). A study on well-being/discomfort of teachers and reflexivity in self-assessment processes of a comprehensive school in Rome. *Q-Times Webmagazine*, 15(1), 376–397.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10, 1400–1424. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>
- Tong, Q. (2025). Exploring the interplay between teachers' emotions, personal traits, environmental factors and psychological well-being. *European Journal of Education*, 60(1). <https://doi.org/10.1111/ejed.12903>
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
- Turner, K., Thielking, M., & Prochazka, N. (2022). Teacher wellbeing and social support: A phenomenological study. *Educational Research*, 64(1), 77–94. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2013126>
- Unesco – International Task Force on Teachers for Education 2030. (2023). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Unesco.
- Vesely, C. K., Brown, E. L., & Mehta, S. (2022). Staying afloat: A mixed methods study of the financial and psychological well-being of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 52, 293–304. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01429-9>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Publishing.
- White, R., & Wyn, J. (2008). *Youth and society: Exploring the social dynamics of youth experience*. Oxford University Press.