

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA
Facoltà di Scienze della Formazione
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”



Dottorato di Ricerca in Scienze Umane, XXIII ciclo
Curriculum “Benessere della persona, salute e comunicazione
interculturale”

**BURNOUT DEGLI INSEGNANTI E FATTORI SOCIALE,
EMOTIVO E COGNITIVO**
Presentazione di due studi.

s.s.d. M-PSI/04

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Ottavia ALBANESE
Tutor: Ch.ma Prof.ssa Caterina FIORILLI

Tesi di Dottorato di
Piera GABOLA
Matricola 716304

INDICE

Abstract.....	4
<i>Introduzione.....</i>	<i>15</i>
<i>Parte Prima</i>	
QUADRO TEORICO.....	17
Capitolo 1	
INSEGNANTI IN BURNOUT: FATTORI DI RISCHIO E FATTORI DI PROTEZIONE	
1.1. Dal burnout al benessere degli insegnanti.....	18
1.1.1. <i>La sindrome del burnout: fattori di rischio.....</i>	<i>19</i>
1.1.2. <i>Benessere e Psicologia Positiva: fattori di protezione.....</i>	<i>21</i>
1.2. Il fattore sociale: la rete di supporto sociale a disposizione degli insegnanti...23	
1.2.1. <i>Il supporto sociale in relazione al burnout.....</i>	<i>25</i>
1.3. Il fattore emotivo: la regolazione delle emozioni degli insegnanti.....27	
1.3.1. <i>L'intelligenza emotiva degli insegnanti.....</i>	<i>29</i>
1.4. Il fattore cognitivo: le concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza.....31	
1.4.1. <i>Insegnanti più o meno costruttivisti: effetti sul benessere.....</i>	<i>34</i>
<i>Parte Seconda</i>	
PRIMO STUDIO.....	36
Capitolo 2	
UNO STUDIO CON INSEGNANTI ITALIANI	
2.1. Obiettivi e ipotesi.....	37
2.2. Metodo.....	39
2.2.1. <i>Partecipanti.....</i>	<i>39</i>
2.2.2. <i>Procedure di raccolta dati.....</i>	<i>40</i>
2.2.3. <i>Strumenti.....</i>	<i>41</i>
2.2.3.1. <i>Maslach Burnout Inventory – MBI.....</i>	<i>41</i>
2.2.3.2. <i>Questionario sul Supporto Sociale – QSS.....</i>	<i>42</i>
2.2.3.3. <i>Questionario sulla Competenza Emotiva – QCE.....</i>	<i>43</i>
2.2.3.4. <i>Scala delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza – SCCI.....</i>	<i>44</i>
2.3. Risultati.....	45
2.3.1. <i>Analisi descrittive.....</i>	<i>45</i>
2.3.2. <i>Verifica ipotesi a).....</i>	<i>49</i>
2.3.3. <i>Verifica ipotesi b).....</i>	<i>56</i>
2.3.4. <i>Verifica ipotesi c).....</i>	<i>57</i>
2.3.5. <i>Verifica ipotesi d).....</i>	<i>59</i>
2.3.6. <i>Verifica ipotesi generale: esistenza di una relazione tra burnout, fattore sociale, fattore emotivo e fattore cognitivo.....</i>	<i>63</i>

2.4. Sintesi dei dati e discussioni.....	68
---	-----------

Parte Terza

SECONDO STUDIO.....	72
----------------------------	-----------

Capitolo 3

UNO STUDIO CON INSEGNANTI ITALIANI E SCOZZESI DI SCUOLA PRIMARIA

3.1. Obiettivi e ipotesi	73
3.2. Metodo.....	74
3.2.1. <i>Partecipanti e contesto.....</i>	<i>74</i>
3.2.2. <i>Procedure di raccolta dati.....</i>	<i>77</i>
3.2.3. <i>Strumenti.....</i>	<i>78</i>
3.2.4. <i>Analisi statistiche.....</i>	<i>79</i>
3.3. Risultati.....	79
3.3.1. <i>Analisi delle differenze del burnout tra insegnanti italiani e scozzesi.....</i>	<i>79</i>
3.3.2. <i>Analisi delle differenze del supporto sociale tra insegnanti italiani e scozzesi....</i>	<i>80</i>
3.3.3. <i>Analisi delle differenze della competenza emotiva tra insegnanti italiani e scozzesi.....</i>	<i>81</i>
3.3.4. <i>Analisi delle differenze delle concezioni dell'intelligenza tra insegnanti italiani e scozzesi.....</i>	<i>84</i>
3.4. Discussione dei risultati e conclusioni.....	85

Parte Quarta

<i>Osservazioni conclusive.....</i>	<i>89</i>
-------------------------------------	-----------

Capitolo 4

CONCLUSIONI E PRROPOSTE ALLA LUCE DEI DUE STUDI PRESENTATI

4.1. Prospettive e proposte.....	90
4.2. Domande aperte.....	92

BIBLIOGRAFIA.....	93
--------------------------	-----------

APPENDICE.....	105
-----------------------	------------

<i>Allegato 1. Protocollo questionario insegnati in lingua italiana.....</i>	<i>106</i>
<i>Allegato 2. Coordinate categorie ACM.....</i>	<i>124</i>
<i>Allegato 3. Osservazioni, foto e intervista di approfondimento sulle pratiche educative e sull'utilizzo degli spazi nelle scuole primarie scozzesi.....</i>	<i>128</i>

Abstract

Introduction

Currently teachers are required to have many abilities which are not only confined to the didactic knowledge but they also involve other skills such as building significant educational relations with pupils, colleagues, the parents of the students. The success of the educational process and the personal and professional well-being of those who teach also depend on them. These skills bring to light the relational dimension of the role of the teacher, which is classified as a "helping profession". These aid related professions are based on helping, such as, those of nurses, doctors, and psychologists, who work in contact with the suffering and are subjected to constant events of stress (burnout risk).

In national and international literature the risk of teachers to incur in the burnout syndrome during their career has been widely studied in relation to protection factors (Albanese *et al.*, 2008; Greenglass, Burke, & Konarski, 1997; Brouwers, Will, & Welko, 2001; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Day & Qing, 2009; Doudin *et al.*, 2009a). In this regard a decisive role is played by *social factors* (such as the support received in situations of difficulty), *emotional factors* (such as teachers' emotional and relational competence) and *cognitive factors* (in particular, teachers' conceptions and representations of the development of students' intelligence and of the role played by the process of teaching-learning). The main results may be described as follows: concerning *social factors* the lack of support on the part of colleagues and managers have significant effects on burnout. In particular, the social support received in the work environment is a predictor of low levels of depersonalisation and high levels of professional fulfilment. In relation to *emotional factors*, teachers with low levels of *burnout* better regulate the emotions than those with high levels of burnout. Finally, in regards to the *cognitive factor*, some research about this subject focus on the conceptions of constructive intelligence which are related to high levels of professional fulfilment and low levels of emotional exhaustion and depersonalisation.

Moreover, the burnout syndrome has also been analysed in relation to individual variables that characterize teachers (Sirigatti & Stefanile, 1993). The most investigated aspects refer to the role of age and the years of experience. However, the results

obtained are not entirely clear. According to some data (Santiniello & Furlotti, 1992; Xin & MacMillan, 1999; Pellegrino, 2000; Baiocco, Crea, & Laghi, 2006), the years of teaching and age are positively related to the levels of *burnout*; according to others an inverse relationship appears (Maslach & Jackson, 1981b; Friedman & Faber, 1992; Yuen & Chan, 2005). Furthermore, the role played by the specific training for teaching and the university degree, on the risk of burnout is still largely unexplored. The studies that have dealt with the onset of burnout in the teachers' careers have also shown that in all cultures, although at different levels, is probably due to the characteristics of their context. This professional group shows serious problems of stress and subsequent experience of burnout; as is shown in studies made in Europe (Pedrabissi, Rolland, & Santiniello, 1993; Lavanco, Novara, & Iacono, 2003; Sann, 2003; Schwarzer & Hallum, 2008; Doudin & Curchod-Ruedi, 2008; Aydogan, Dogan, & Bayram, 2009), Australia (Pillay, Goddard, & Wilss, 2005), Asia (Mo, 1991; Chan, 2006; Leung & Lee, 2006; Yong & Yue, 2007) and America (Gold, 1984; Alkhadher & Al-Naser, 2006; Kahn *et al.*, 2006). Therefore, since those who teach, irrespective of their own culture, are exposed to continuous stress, the burnout can be considered as a possible outcome. In the light of what has just been said "How can this syndrome be avoided or reduced and well-being promoted?"

Two exploratory studies will be introduced: one made on 566 Italian teachers of all levels and another focused on a cultural comparison between 34 Italian and 34 Scottish primary school teachers.

Aim and Hypothesis I Study

The general aim of this research and the contribution that can be given to literature is to deepen the study of the influence of the *social factor* and, in particular, of the *emotional* and *cognitive* ones, which are less studied on the burnout state of teachers. In particular, the role played *simultaneously* by the three factors (*social*, *emotional*, and *cognitive*) on the three dimensions of the syndrome, emotional exhaustion, depersonalisation and professional fulfilment, has been analysed on a large group of Italian teachers. Furthermore, the differences in age, years of teaching, specific training and their academic qualifications within the group have been taken into consideration.

There are also four more specific hypothesis have been considered:

Hypothesis a) it is supposed, on the basis of literature, that there is the effect of age (Maslach & Jackson, 1981b; Friedman & Faber, 1992; Lau, Yuen, & Chan, 2005) and the effect of the number of teaching years (Taylor & Tashakkori, 1995; Boles *et al.*, 2000; Gavish & Friedman, 2010) on the burnout's levels. Moreover, it is also assumed that the specific training for teaching received and the university degree obtained can have some effects on burnout.

Hypothesis b) it is assumed that social support is related to the burnout's levels and that, on the basis of literature, the choice of an instrumental support (scholastic support) is a protection factor against the increase in the risk of burnout (Schwab, Jackson, & Schuler, 1984; Burke, Shaker, & Deszca, 1984; Pierce & Molly, 1990; Himle, Jayaratne, & Thyness, 1991; Burke, Greenglass, & Schwarez, 1996; Browenell & Pajares, 1997).

Hypothesis c) with regard to emotional competence (in this context it means: to express with less intensity the emotions that one declares to feel in a fictitious situation of violence at school), a significant relationship with burnout is supposed (Doudin *et al.*, 2009b), that is the competence in the emotional field is protective against the burnout syndrome.

Hypothesis d) in relation to constructive conceptions of intelligence, on the basis of literature, it is assumed that with advancing age and years of teaching one has less constructive conceptions of intelligence. Moreover, it is expected that specific training for teaching and a university degree have some effects on the kind of conception that teachers have. Finally, it is supposed that there is a significant relationship between constructive conceptions of intelligence and burnout (Albanese *et al.*, *in press*).

Aim and Hypotheses II Study

The aim of this *second study* is to verify if teachers' well-being can only be influenced by the characteristics of their role (teacher) or whether it can also be ascribed to the scholastic organization of their native country and to the education provided by their educational system. Irrespective of the commonly investigated factors such as age, years of teaching and the type school in relation to teachers' burnout, but also the

organizations of the scholastic system in their respective countries, the teachers' educational differences and the different image in their own communities might have an influence. In part, in spite of some studies in national and international literature about teachers' burnout through cross-cultural comparisons (Pedrabissi, Rolland, & Santiniello, 1993; Schawarzer, Shmitz, & Tag, 2000; Aydogan, Dogan, & Bauram, 2009) *social*, *emotional* and *cognitive* factors have been less investigated through comparison studies between teachers of different cultures. Starting from these considerations, the difference between a group of Italian teachers and a group of Scottish teachers has been analysed for the sub-scales of *burnout*, for *social support*, for *emotional competence* and, finally, for *constructive conceptions of intelligence*.

Therefore, as the cultural education for teaching and the organization of the scholastic system are different, we question if a difference between Italian teachers and Scottish teachers exists in relation to:

- a) the levels of subscales of *burnout*;
- b) *social support*;
- c) *emotional competence*;
- d) *constructive conceptions of intelligence*.

Instruments

For the detection of risk conditions for teachers' well-being the Maslach Burnout Inventory has been used (Maslach & Jackson, 1981a) in the standard Italian version of Sirigatti and Stefanile (1993). Moreover, for the survey about the network of social support and emotional competence the Social Support Questionnaire and the Emotional Competence Questionnaire has been used (Doudin *at al.*, 2007) in the Italian version translated by Albanese, Fiorilli, Businaro, Zorzi (2010). For the detections of teachers' conceptions of the intelligence development of pupils the Constructive Conceptions of Intelligence Scale (Albanese & Fiorilli, 2003) has been used.

In order to administer the questionnaires to Scottish teachers, the instruments have been translated in English by a mother tongue teacher and then checked with a bilingual teacher with whom the shared sense of each *item* has been verified.

Results I Study

Hypothesis a)

In order to verify the effect that *age* can have on burnout one-way analysis of variance (ANOVA) has been made and individually conducted for each subscale. The results show that for the subscale of *emotional exhaustion* there are no significant differences in different age groups (20-30 years old; 31-40 years old; 41-50 years old; 51-60 years old). There are significant differences for *depersonalization* [$F(4, 559) = 8.07; p < .001$]. In particular, comparisons made with the test in Turkey that indicated that teachers aged between 20-30 years are significantly less depersonalized than their colleagues aged between 41-50 and 51-60 years. According to the results of the ANOVA analysis for the subscale of *professional fulfilment* there are no significant differences for different age groups.

In order to verify the effect of the *years of teaching* on burnout a one-way analysis of variance (ANOVA) has been individually conducted for each subscale. As reported by the results of the ANOVA analysis for the subscale of *emotional exhaustion* there are no significant differences for the number of years of teaching instead significant differences emerge from the subscale of *depersonalization* [$F(2, 549) = 6.18; p < .05$]. In particular, comparisons made with the test in Turkey indicate that teachers who teach from 6-15 years are significantly less depersonalized than those who have a more than 15 years teaching experience. According to the results of the ANOVA analysis for the subscale of *professional fulfilment* there are no significant differences compared to the years of teaching.

In order to verify the effect of *specific training* on burnout a one-way analysis of variance (ANOVA) has been made and individually conducted for each subscale. According to the results of the one-way analysis of variance there are no significant differences in the averages concerning the three subscale of burnout for *specific training*.

In order to verify the effect of *university studies* on burnout a one-way analysis of variance (ANOVA) has been made and individually conducted for each subscale. As reported by the results of the ANOVA analysis for the subscale of *emotional*

exhaustion there are no significant differences for the *university studies*. Significant differences emerge for the subscale of *depersonalization* [$F=(1; 561)=19,96; p<.001$]; that is those who studied at university are more depersonalized than those who did not. Finally, there are significant differences for the subscale of *professional fulfilment* [$F=(1; 561)=21,41; p<.001$], that is those who studied at university are also less professionally fulfilled than their colleagues who have not any university degree.

Hypothesis b)

With the aim of verifying the hypothesis that states the existence of a relationship between *burnout* and the different typologies of *social support* and, in particular, the hypothesis that (instrumental) scholastic support is a potential factor of protection against burnout, has been calculated by Pearson's coefficient r (two-tailed) between the scores of the three subscale of burnout (*emotional exhaustion*, *depersonalization*, *professional fulfilment*) and the scores of *scholastic support*, *extracurricular support*, *mixed support*, *other support*, and *no support*; (the latter has been obtained by taking into consideration the average of the first choice of support made by teachers in relation to all the questions of the Social Support Questionnaire). In particular, the correlation indices are significantly: negative between *emotional exhaustion* and *extracurricular support* ($r= -.109, p<.05$), positive between *emotional exhaustion* and *no support* ($r=.129, p<.01$), positive between *depersonalization* and *no support* ($r=.092, p<.05$) and negative between *professional fulfilment* and *no support* ($r= -.142, p<.01$).

Hypothesis c)

With the aim of verifying the hypothesis that states the existence of a relationship between *burnout* and *emotional competence* of teachers, analysis of linear correlations have been conducted between the three subscales of *burnout* and the *felt emotions* and between the three subscales of *burnout* and *expressed emotions*. The linear correlation matrix (Pearson's r) between the three subscales of *burnout* and the *felt emotions* shows that *emotional exhaustion* is correlated in a significantly positive way with anger ($r=.208, p<.01$), disgust ($r=.138, p<.01$), joy ($r=.111, p<.05$), contempt ($r=.243, p<.01$), guilt ($r=.118, p<.05$), shame ($r=.183, p<.01$); *depersonalization* is correlated in a significantly positive way with disgust ($r=.118, p<.01$), guilt ($r=.109, p<.01$), shame ($r=.183, p<.01$); *professional fulfilment* is correlated in a significantly negative way with shame ($r=-.122, p<.01$). Instead, the linear correlation matrix between the three subscales

of *burnout* and the *expressed emotions* shows that *emotional exhaustion* is correlated in a significantly positive way with anger ($r=.122$, $p<01$), disgust ($r=.112$, $p<05$), contempt ($r=.136$, $p<01$), guilt ($r=.135$, $p<05$); *depersonalization* is correlated in a significant and positive way with fear ($r=.130$, $p<01$), guilt ($r=.171$, $p<01$); *professional fulfilment* is correlated in a significantly negative way with fear ($r=-.122$, $p<01$) and guilt ($r=-.114$, $p<01$).

Hypothesis d)

In order to verify the effect of teachers' *age* on *constructive conceptions of intelligence* one-way analysis of variance (ANOVA) has been made. According to the results of ANOVA analysis there are no significant differences of constructive conceptions of intelligence for different age groups.

With the intention of verifying the effect of the teachers' *number of years of teaching* on the type of *constructive conceptions of intelligence* one-way analysis of variance (ANOVA) has been made. According to the results of the ANOVA analysis there are no significant differences of constructive conceptions of intelligence for the number of years of teaching.

With the aim of verifying the effect of *specific training for teaching* on *constructive conceptions of intelligence* a one-way analysis of variance (ANOVA) has been made. According to the results of ANOVA analysis there are no significant differences of constructive conceptions of intelligence compared to having or not having a specific training for teaching.

In order to verify the effect of the *university degree* on *constructive conceptions of intelligence* a one-way analysis of variance (ANOVA) has been made. As reported by the results of the ANOVA analysis there are no significant differences of constructive conceptions of intelligence compared to the fact of having attended university or not.

With the aim of verifying the hypothesis that states the existence of a relationship between *burnout* and *constructive conceptions of intelligence* have been conducted linear correlations analysis (Pearson's r) between the subscales of *burnout* and the average of *constructive conceptions of intelligence*. The results show that *emotional exhaustion* is correlated in a significantly negative way ($r=-.134$, $p<.01$), *depersonalization* is correlated in a significantly negative way ($r=-.107$, $p<05$) and *professional fulfilment* is correlated in a significantly positive way ($r=.167$, $p<01$).

General hypothesis:

In order to verify the existence of a relationship between teachers' *burnout*, *social support*, *emotional competence* and *constructive conceptions of intelligence*, an exploratory multivariate statistical technique, the Multiple Correspondence Analysis has been used.

The data analysis detected the presence of a very homogeneous group. However, four different profiles of teachers deviate from it and they seem more at risk than the whole group. The first outlined profile is characterized by less constructive conceptions, high emotional exhaustion and bad emotional competence. The second profile is characterized by teachers who choose not to ask for a support in the scheduled different situations and choose to have a physical reaction as a strategy to be adopted after the indicated event of violence. The third teacher profile that emerges is characterized by those who assert not to express emotions when they are provoked by a violent pupil. Instead the fourth profile is that of teachers who choose, in situations of difficulty, mixed supports, that is colleagues/friends, mother/teacher etc. The fifth and last profile is characterized by the choice not to respond to the type of support that one would require in case of problems at school.

Results II Study

With the aim of verifying the existence of some differences in the *burnout* levels between Italian teachers and Scottish teachers, the responses concerning the three subscales (emotional exhaustion, depersonalization, professional fulfilment) of MBI have been analyzed, by calculating the average scores and the significance of differences with the *t test*.

As the results reveal, Scottish teachers show a significantly higher average score in relation to the emotional exhaustion dimension (EE) $M=19.55$ ($DS= 12.22$) than Italian teachers $M=9.55$ ($DS=6.44$), ($t(66)=-4.24$; $p<. 001$). Instead, concerning depersonalization (DEP) and professional fulfilment (PF) subscales, statistically there are no significant differences.

Regarding the verification of different *types of social support* between Italian teachers and Scottish teachers, the average scores for each type of support (instrumental, emotional, no support) has been calculated that Italian teachers and Scottish teachers have received and have chosen. The results show a mainly instrumental support choice for both groups. The significance of differences in the two teachers groups, for type of social support, has been analyzed by means of the *test of variance* (ANOVA). The results are not statistically significant for any of the types of support.

In order to verify the existence of a significant difference in emotional competence between Italian teachers and Scottish teachers, the Q33 (In this situation and after receiving an insult, what is the intensity of emotions you could *feel*?) has been taken into consideration and the Q34 items (What emotions would you *express* to his/her pupil Roberto/a?) of the Emotional Competence Questionnaire. Data were analysed by using Mixed Factorial Design (*Between Subject Effects e Within Subject Effects*).

Felt emotions *versus* expressed emotions have been considered between subjects variables (*Between Subject*), while teachers' nationalities, that is Italian and Scottish teachers, have been considered as within subjects variables (*Within Subject*).

An ANOVA with repeated measures design has been conducted. Therefore, felt and expressed emotions (within subjects factor) have been compared, such as the function of Italian and Scottish teachers' nationality (between subject factor).

The results shows that felt emotions are on average more intense than the expressed ones for both groups of teachers, Italian and Scottish. Moreover, in some cases, significant differences emerge between felt and expressed emotions; in particular, regarding emotions (within subjects factor): of anger $F(1) = 19.49$, $p < .001$ and of fear $F(1) = 12.52$, $p = .001$. Instead, there are no significant differences between felt and expressed emotions for the emotions of disgust, scorn, sadness, shame, joy, surprise and guilt.

Moreover, according to our hypothesis, significant differences have been found between Italian and Scottish teachers. Scottish teachers feel and express with greater intensity: anger $F(1) = 14.71$, $p < .001$; fear $F(1) = 33.81$, $p < .001$; sadness $F(1) = 10.08$, $p = .001$; disgust $F(1) = 68.56$, $p < .001$; joy $F(1) = 14.90$, $p < .001$; contempt $F(1) = 34.69$, $p < .001$; shame $F(1) = 12.22$, $p = .001$.

In order to compare constructive conceptions of the two teachers' groups about pupils' intelligence development, the responses done to Constructive Conceptions of Intelligence Scale have been analyzed by calculating the average scores and the significances of differences by means of the *t test*. The results show a more constructive trend of the Italian teachers' group with $M=4.48$ ($DS=.40$) compared to the Scottish teachers' group $M=3.99$ ($DS=.39$). The difference of averages is statistically significant $t(65)=4.96$; $p<.001$.

Discussion

The aim of this research is to investigate the influence of three factors: social, emotional and cognitive factors on burnout in the teaching profession.

Study 1 results demonstrated that social support (social factor) in critical situations at school is an important resource to reduce the risk of burnout, in fact emotional exhaustion and depersonalization levels increase when support is not required. Moreover, good emotional competence (emotional factor) in teachers is detected when they face negative emotional situations such as a situation of violence at school between pupils or between pupil and teacher. Instead, conceptions of intelligence (cognitive factor) it is demonstrated that more constructive teachers have lower levels of burnout. Finally, regarding the concurrent relationship of burnout with social, emotional and cognitive factors, different profiles of teachers have been detected. The first profile are teachers with a low conception of intelligence, and the second are teachers with high emotional exhaustion and bad emotional competence. The third are teachers who choose not to ask for support in different scheduled situations, and the fourth are teachers who assert not to express any emotions when they are provoked by a violent pupil, and teachers who choose to have mixed supports in difficulties. Finally, teachers who choose not to respond to the type of support that one would be required in case of problems at school.

Study 2 results demonstrate the existence of significant differences between Italian teachers and Scottish teachers, both in burnout's levels and in emotional and cognitive factors. Therefore, scholastic organization and their country's education can also affect teachers' burnout and factors connected with it.

These two studies highlight the importance of promoting teachers' well-being, in order to improve not only the personal and professional welfare of those who teach, but also the quality of teacher-pupil relationships, especially when particularly complex and stressful events occur at school.

Limits

The first limit of this study is the fact that teachers taken into consideration can not truly be representative of the reference population (a perplexity that also Multiple Correspondence Analysis in part confirms, because of the predominant homogeneity of subjects' responses). Indeed, the fact that the questionnaire has been administered to trainee teachers (*Study 1*) could be a problematic aspect for the type of responses given by subjects in question, because they are accustomed to fill in these types of research questionnaires.

The second limit, concerning *Study 2*, is the low number of subjects considered. Finally, the third limit in common to both studies; it is the fact that they are studies exclusively conducted on a quantitative level and have not gone deep enough on the most important questions, such as life experiences told by the teachers themselves and historical-cultural processes within which this profession is currently placed

Future proposals and prospects

According to the results of the two studies and the respective literature there is the need to support this professional category from the beginning to the end of their career. As the number of years of teaching increases so do depersonalization problems and relational problems. In this regard, it would be worthwhile to carry out a prevention and promotion work on teachers' well-being by outlining educational and intervention programs in tune with a profession that is required to have not only didactic abilities but also organizational, relational and emotional ones.

Introduzione

Il presente lavoro ha come obiettivo indagare l'influenza di tre fattori: sociale, emotivo e cognitivo sul *burnout* nella professione di insegnante.

Attualmente agli insegnanti sono richieste molte competenze che non si limitano alle sole conoscenze didattiche ma coinvolgono anche altre abilità quali ad esempio: costruire relazioni educative significative con gli alunni, con i colleghi, con i genitori degli allievi ecc. Da esse dipende oltre che la riuscita positiva del processo educativo, anche il benessere personale e professionale di chi insegna. Queste abilità mettono in luce la dimensione relazionale del ruolo di insegnante facendo collocare questa professione tra le "*helping professions*", ovvero professioni basate sulla relazione d'aiuto (come ad esempio quelle degli infermieri, dei medici, degli psicologi), a contatto con la sofferenza e sottoposte ad eventi continui di stress.

Il processo di insegnamento è, infatti, continuamente influenzato da eventi stressanti che possono logorare la salute dei docenti causando l'esaurimento delle risorse emotive, l'affaticamento fisico e il distacco dalle relazioni interpersonali, tutti fattori che favoriscono l'incremento del *burnout*, tipica sindrome di esaurimento emotivo che coinvolge, infatti, la sfera non solo emotiva ma anche relazionale e personale.

Lo scopo di questa tesi è, quindi, individuare possibili fattori di protezione per gli insegnanti a rischio *burnout* presentando nei capitoli che seguono non solo una sintesi dei lavori che in letteratura nazionale e internazionale si sono occupati di questo tema, ma riportando anche due studi empirici volti ad indagare a livello esplorativo un ampio campione di insegnanti italiani di ogni ordine e grado e un confronto tra due piccoli gruppi di insegnanti italiani e scozzesi di scuola primaria.

In che modo i fattori considerati "sociale, emotivo, cognitivo" interagiscono con il *burnout* conferendo agli insegnanti gli strumenti e le risorse per affrontare gli eventi stressanti a scuola?

E' interessante rispondere a questo quesito ancora poco indagato in letteratura e data la criticità del momento storico, sociale e politico in cui questa professione si colloca oggi: un periodo in cui emerge l'urgenza di fronteggiare reazioni emotive negative degli insegnanti, in cui è necessario comprendere le reali cause che divengono possibili fonti di stress per gli stessi e un periodo in cui non ci sono molte offerte formative per

riflettere sulla qualità della propria vita scolastica soggetta a continue riforme, precariato e scarso riconoscimento sociale, nonostante i molti anni di preparazione per accedere all'esercizio della professione.

Nello specifico il lavoro è suddiviso in quattro parti. La *prima parte* è dedicata all'inquadramento teorico del tema in oggetto. In particolare nel primo capitolo si presenteranno gli studi che in letteratura si sono occupati di *burnout* degli insegnanti e le ricerche che hanno analizzato i possibili fattori di protezione per ridurre il rischio partendo da una lettura del tema anche in chiave positiva. Negli ultimi anni, infatti, si è rivolto l'interesse non solo verso le condizioni contestuali che possono limitare il cosiddetto stato di *burnout* ma anche verso quelle disposizioni che possono promuovere un maggiore stato di benessere personale e professionale. A tal proposito si è presentata una rassegna di studi su: fattore sociale (rete di supporto sociale), fattore emotivo (regolazione delle emozioni), fattore cognitivo (concezioni sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi) e sulle relazioni che essi hanno con il *burnout* nella professione insegnante. La *seconda parte* presenta il I studio condotto su 566 insegnanti italiani di ogni ordine e grado. Scopo generale di questo I studio è di comprendere la relazione tra il *burnout* degli insegnanti (considerando anche l'effetto dell'età, degli anni di insegnamento, della formazione, degli studi universitari) e i tre fattori sociale, emotivo e cognitivo (di quest'ultimo si sono analizzati anche gli effetti dell'età, degli anni di insegnamento, della formazione, degli studi universitari). Nella *terza parte* è riportato il terzo capitolo dedicato al II studio focalizzato su un confronto culturale tra 34 insegnanti italiani e 34 insegnanti scozzesi di scuola primaria. Nello specifico è stata riportata una prima presentazione del contesto: sono state sottolineate le differenze tra i due sistemi educativi e le loro caratteristiche sia metodologiche che formative per l'accesso degli insegnanti alla professione. Inoltre, sono state verificate le ipotetiche differenze dei due gruppi di insegnanti, italiani e scozzesi, relativamente al *burnout* e ai fattori sociale, emotivo e cognitivo. Nella *quarta ed ultima parte* facendo riferimento a quanto emerso non solo dall'analisi della letteratura ma anche ai risultati ottenuti dai due studi empirici presentati, si è cercato di riflettere su possibili proposte formative e di intervento per la professione. Infine, sono riportate prospettive e domande aperte scaturite da quanto emerso dal lavoro effettuato.

Parte Prima

QUADRO TEORICO

Capitolo 1

INSEGNANTI IN *BURNOUT*: FATTORI DI RISCHIO E FATTORI DI PROTEZIONE

1.1. Dal *burnout* al benessere degli insegnanti

Gli insegnanti si confrontano attualmente con una situazione sociale e politica in cui sono soggetti a continui cambiamenti in rapporto alle riforme scolastiche, al precariato, allo scarso riconoscimento presso l'opinione pubblica e al mal pagamento. Nel dettaglio gli eventi che causano stress agli insegnanti sono sia interni ovvero causati da fattori personali, sia esterni, cioè dipendenti dal tipo di risorse sociali a disposizione (Watson e Clarke, 1984; Diener, 2000; Hobfoll, 2001; Van Dyck e Wagner, 2001). Studi recenti dimostrano che cause di possibile stress dei docenti sono: difficoltà di apprendimento dei propri allievi, problemi di relazione con i colleghi e con i genitori degli alunni, mancanza di supporto sociale e di autonomia, scarsa corrispondenza con le aspettative, limitata possibilità di carriera, caduta di autostima, sensazione di impotenza e fallimento (Di Nuovo e Monforte, 2004; Skaalvik e Skaalvik, 2007; 2009a; 2009b). A questi si sommano altri fattori quali: i comportamenti aggressivi degli alunni, le classi numerose, la conflittualità tra colleghi, il precariato, lo scarso riconoscimento sociale della professione, l'inserimento di alunni disabili nelle classi, le continue riforme scolastiche, il carico di lavoro, la scarsa retribuzione e la continua richiesta di aggiornamento (Bassi, Lombardi e Delle Fave, 2006; Drago, 2006; De Caroli e Sagone, 2008). Da questi recenti studi presenti nella letteratura nazionale e internazionale si delinea, quindi, un profilo di insegnante ad alto rischio di stress, di insoddisfazione e demotivazione lavorativa tipico delle professioni d'aiuto.

Nei paragrafi successivi verranno esposte le principali ricerche, nazionali e internazionali, che mettono in luce i fattori di rischio nella professione di insegnante, che favoriscono l'insorgenza del *burnout*, e quelli di protezione, intesi come risorse per

affrontare problemi di ansia, irritabilità e abbassamento di autostima compromettenti il benessere personale ed il percorso di carriera.

1.1.1. La sindrome del burnout: fattori di rischio

Già nel 1974 Freudenberg si riferiva al *burnout* come ad un tipo di stress lavorativo. In particolare, in una prospettiva prevalentemente clinica, egli rivolgeva l'attenzione alle professioni che implicavano l'aiuto verso qualcuno (ad esempio verso i tossicodipendenti che manifestano forti resistenze nell'essere aiutati) e che causavano sintomi quali affaticamento e logoramento, psichico e fisico. Nello specifico, secondo lo psichiatra i soggetti più colpiti sono coloro che hanno un'immagine idealizzata di se stessi e che anche a contatto con difficoltà, fallimenti, investono molte energie per mantenere l'immagine ideale di sé adottando strategie come il distacco o la riduzione di impegno.

Letteralmente il termine *burnout* significa bruciato, fuso, logorato. In alcuni studi (Farber, 1983; Mc Dermott 1984; Rossati e Magro, 1999) si rileva che originariamente prima ancora di riferirsi all'esperienza lavorativa di categorie professionali che operano all'interno di contesti sociali e sanitari a contatto con specifiche difficoltà legate alla cura, all'aiuto, alla riabilitazione il termine fosse un modo per indicare lo stato di chi faceva uso di stupefacenti oppure di atleti non più abili agonisticamente nonostante i molti successi sportivi avuti in passato.

Si deve alla studiosa Christina Maslach *et al.* (1981b) l'operazionalizzazione del costrutto di *burnout* grazie alla elaborazione di un questionario *ad hoc*: il *Maslach Burnout Inventory*. Secondo la studiosa la sindrome del *burnout* è una condizione di insofferenza dovuta all'incapacità di adattamento alle situazioni di stress emotivo continuo derivato dall'ambiente di lavoro (Maslach e Jackson, 1981b). Maslach (1992), diversamente da chi se ne era occupato in passato, abbandona l'approccio clinico e studia empiricamente le cause dell'insorgenza della sindrome. Nei suoi studi l'autrice fa riferimento, in modo particolare, a quelli che sono gli aspetti emotivi di questo concetto ed enfatizzando la perdita di interesse verso le persone con cui si svolge il proprio lavoro. Attraverso la creazione di un costrutto multidimensionale la studiosa individua

nel *burnout* tre dimensioni implicate sia a livello individuale che situazionale: l'*esaurimento emotivo*, dimensione legata più delle altre al benessere fisico e psichico, caratterizzata da saturazione emotiva, da incapacità ad accogliere emozioni nuove, da mancanza di energie, da sensazione di frustrazione o tensione; la *depersonalizzazione*, cioè allontanamento dalla relazione con l'altro, presa di distanza dal coinvolgimento personale nella relazioni con gli altri attraverso un processo di *deumanizzazione* espresso dal trattare gli altri come oggetti; ed infine, la *(ridotta) realizzazione professionale*, che riguarda il sentimento di efficacia del proprio lavoro, di competenza e di autostima o anche (a seconda della direzione positiva o negativa) sentimenti di mancanza di fiducia nelle proprie capacità, senso di inadeguatezza ecc. Tale costrutto divenne multidimensionale ed è quello a cui si fa maggiormente riferimento nelle ricerche recenti in letteratura sul tema del *burnout*. E' importante sottolineare che esse, oltre ad approfondire gli studi sulle professioni sanitarie, perché professioni quotidianamente a contatto con la sofferenza delle persone e poiché professioni che coinvolgono in modo significativo i professionisti a livello emotivo, fin da subito si sono estese anche alla categoria professionale degli insegnanti (Fimian e Blanton, 1987; Russell *et al.*, 1987) e solo in maniera graduale dopo gli anni Ottanta ad altre occupazioni che non avessero come caratteristica distintiva la relazione di aiuto, quali ad esempio manager e imprenditori (Lee e Ashforth, 1993; Boles *et al.*, 2000).

La letteratura sul *burnout*, inoltre, ha dato molta attenzione all'incidenza dei fattori individuali sull'insorgenza della sindrome (Sirigatti e Stefanile, 1993). Gli anni di servizio sembrano collegarsi in modo significativo all'esordio del *burnout* anche se non è ancora possibile affermare che sia la maggior esperienza lavorativa ad incidere sui livelli del *burnout* oppure i primi anni di inserimento nel mondo del lavoro. Secondo alcuni studi condotti con differenti categorie professionali, quali ad esempio con personale aziendale, con operatori-sociali e con gli stessi insegnanti, nei primi anni della carriera si è più esposti al rischio *burnout* e si ha meno soddisfazione lavorativa (Maslach e Jackson, 1981b; Jackson e Maslach, 1982; Danesi e Mariani, 1987; Taylor e Tashakkori, 1995; Boles *et al.*, 2000; Albanese, Fiorilli e Gabola, 2010). Un recente studio condotto da Gavish e Friedman (2010) su insegnanti novizi ha rilevato, infatti, alti livelli di *burnout*, poca integrazione nell'ambiente lavorativo durante i primi anni di insegnamento e poca soddisfazione del supporto ricevuto dai dirigenti, dai colleghi e dai

genitori degli alunni; secondo altri studi, invece, le persone che da più anni svolgono la propria professione sono maggiormente sensibili all'insorgenza del *burnout* e sono meno soddisfatti (Santiniello e Furlotti, 1992; Xin e MacMillan, 1999; Pellegrino, 2000; Baiocco, Crea e Laghi, 2006). Altri risultati ancora indicano che non ci sono differenze significative tra i livelli di *burnout* e gli anni di esperienza (Haddad, 1998; Bataineh, 2005; 2009).

Tra i fattori individuali studiati nella letteratura sul *burnout* degli insegnanti è stata presa in considerazione anche l'età. Come per l'esperienza, alcuni studi non indicano differenze significative della distribuzione del *burnout* nelle varie fasce d'età (Holloman, 1999; Zabel e Zabel, 2001), altri hanno rilevato che insegnanti di età più giovane hanno maggiore propensione ad incorrere nella sindrome e che le dimensioni più a rischio sono quelle dell'esaurimento emotivo e della depersonalizzazione (Friedman e Faber, 1992; Lau, Yuen e Chan, 2005).

Le ricerche che si sono occupate dell'insorgenza del *burnout* nelle carriere degli insegnanti hanno dimostrato, inoltre, che in tutte le culture, anche se a livelli differenti, probabilmente dovuti alle caratteristiche del contesto di appartenenza, questa categoria professionale riporta seri problemi di stress e conseguente esperienza di *burnout*. Ne sono testimonianza le ricerche condotte in Europa (Pedrabissi, Rolland e Santiniello, 1993; Lavanco, Novara e Iacono, 2003; Sann, 2003; Schwarzer e Hallum, 2008; Doudin e Curchod-Ruedi, 2008; Aydogan, Dogan e Bayram, 2009), in Australia (Pillay, Goddard e Wilss, 2005), in Asia (Mo, 1991; Chan, 2006; Leung e Lee, 2006; Yong e Yue, 2007) e in America (Gold, 1984; Alkhadher e Al-Naser, 2006; Kahn *et al.*, 2006). Posto, dunque, che chi insegna, indipendentemente dalla cultura di appartenenza, è esposto a stati di stress continui ed il *burnout* può, in un certo senso, considerarsi un possibile esito di questi, ci si chiede come sia possibile evitare o diminuire il rischio di questa sindrome per i docenti, promuovendo anche benessere per gli stessi.

1.1.2. Benessere e Psicologia Positiva: fattori di protezione

In letteratura esistono recenti studi che hanno investigato oltre che i livelli di *burnout* degli insegnanti anche il benessere degli stessi (Pillay, Goddard e Wilss, 2005;

Albanese *et al.*, 2008; Cenkseven-Onder e Sari, 2009). Adottare anche un'ottica positiva nell'analisi della vita scolastica degli insegnanti in relazione a se stessi, ai propri alunni e ai propri colleghi, ecc., significa far riferimento a quelle che sono state le teorie di base del benessere psicologico, i cui primi contributi a riguardo sono stati dati da Ryff (1989). Tali ricerche hanno evidenziato il limite degli studi condotti fino a quel momento in cui veniva favorita l'indagine del funzionamento psicologico negativo, a discapito dello studio degli aspetti positivi; aspetti cioè che sarebbero serviti ad una valutazione in chiave positiva della propria esistenza.

L'interesse verso lo studio del benessere in psicologia si è focalizzato inizialmente sull'analisi del benessere soggettivo, ovvero sulle componenti individuali del benessere in alcuni settori disciplinari specifici, ad esempio quello della salute mentale, con il tentativo di individuare misure della qualità della vita non solo oggettive (salute fisica, status sociale) ma anche aspetti, ad esempio emotivi, che fossero valutati dagli stessi individui relativamente alla propria vita (Diener, 1984). Successivamente, le indagini si sono concentrate sul benessere psicologico, inteso come funzionamento psicologico positivo con lo scopo di superare le prospettive tradizionali del benessere inteso come assenza di malessere (Ryff, 1989).

Recentemente questi approcci teorici centrati sullo studio della felicità e del benessere del singolo individuo hanno dato origine ad un nuovo filone di ricerca quale quello della Psicologia Positiva in cui vi è "anche" un riconoscimento dell'importanza di analizzare le condizioni favorevoli (ad esempio importanza del contesto sociale nell'influenzare la salute fisica e psicologica) che permettono lo sviluppo delle potenzialità delle persone, la costruzione di caratteristiche positive che possono permettere loro di migliorare, abbandonando lo studio esclusivo dei limiti, dei deficit e delle patologie delle persone. Si assiste, quindi, ad un passaggio dal concentrare il focus sul disagio, sulle carenze e sulle patologie dell'essere umano al preoccuparsi della promozione del benessere attraverso la diffusione a livello internazionale della Psicologia Positiva che privilegia, difatti, l'interesse verso i fattori di protezione utili a sviluppare le potenzialità dei soggetti (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000).

La Psicologia Positiva studia il benessere considerando due altre prospettive alla base di esso: la prima è quella *eudaimonica* (Ryan e Deci, 2001) che fa riferimento all'autorealizzazione, alla crescita personale, alla crescita di competenze, ovvero alla

messa in atto di potenzialità, risorse personali e alla condivisione di obiettivi (Ryff e Keyes, 1995); la seconda è quella *edonica* (Kahneman, Diener e Schwarz, 1999), che si riferisce alla dimensione affettiva e a quella psicofisica, nel senso di piacere, gratificazione e soddisfazione (Diener, 2000).

Nei paragrafi successivi analizzeremo la letteratura sul *burnout* in rapporto a tre fattori di benessere: *fattore sociale*, *fattore emotivo* e *fattore cognitivo*. In questo modo oltre che concentrarci sui fattori di rischio per questa professione riporteremo anche la relazione con possibili fattori di protezione, la cui analisi e promozione potrebbe sviluppare nuove risorse, potenzialità e suggerimenti per accrescere il benessere.

1.2. Il fattore sociale: la rete di supporto sociale a disposizione degli insegnanti

Il supporto sociale è stato definito dagli studiosi come una transazione interpersonale basata su un tipo di aiuto sia emotivo che tangibile (Cobb, 1976; Kahn e Antonucci, 1980); come un costrutto essenziale nel determinare la qualità delle relazioni nell'ambiente in cui si vive (Vaux, 1988); come ampio meta-costrutto in cui convergono diversi fattori quali scambio di interazioni supportive, percezione di sostegno ricevuto e integrazione sociale (Magrin, 2008). Da tutte le definizioni si delinea come caratteristica comune l'impatto positivo che il supporto sociale ha nelle relazioni interpersonali.

Il lavoro dell'insegnante è una "professione relazionale" (Bassi et al., 2006) e come tale è influenzata fortemente dai rapporti che si instaurano a scuola e dalla rete di sostegno a disposizione nelle situazioni complesse sul luogo di lavoro. I risultati di un recente studio di Cenkseven-Onder e Sari (2009), condotto su 161 insegnanti turchi della città di Adana hanno dimostrato che il benessere soggettivo è predetto da variabili collegate alle relazioni interpersonali. Secondo Consiglio e Borgogni (2007) i rapporti con i colleghi e i superiori possono costituire sia elementi di rischio, perché caratterizzati molto spesso da situazioni interpersonali difficili e conflittuali favorevoli all'insorgenza del *burnout*; sia fattori di protezione dal momento che un rapporto di collaborazione, di supporto reciproco e confronto costruttivo con i colleghi e i dirigenti, può aiutare a

gestire meglio il disagio lavorativo e a ricercare delle strategie adatte a fronteggiare il proprio malessere.

Hobfoll (2001) riconosce l'importanza del supporto sociale nell'arricchire le risorse già a disposizione dell'individuo, sostituendone quelle che vengono a mancare e di conseguenza accrescendo l'immagine positiva che si ha di se stessi. Hobfoll (1989) ipotizza che il *burnout* agisca nel momento in cui la persona non ha più a disposizione le risorse necessarie ad affrontare le richieste esterne quali ad esempio conflitti o carico di lavoro. Le risorse che possono invece favorire la reazione positiva allo stress sono: la qualità delle relazioni con colleghi e superiori, l'autonomia, il controllo, la possibilità di crescita professionale (Hobfoll e Freedy, 1993).

Il supporto sociale è, quindi, un potenziale fattore di protezione per il benessere degli insegnanti e favorisce l'adattamento professionale, inteso come assenza di malessere (Drago, 2006).

Halbesleben (2006) attraverso una meta-analisi empirica sul supporto sociale ha trovato che: più le risorse di supporto sociale sono rinforzate, maggiore è l'immagine positiva che si ha di sé, questo in linea con quanto detto da Hobfoll (2001). Il supporto sociale, inoltre, è in misura maggiore in relazione alla depersonalizzazione e al soddisfacimento lavorativo che all'esaurimento emotivo. Dalla meta-analisi di Halbesleben (2006) emerge inoltre, che il supporto scolastico riesce a promuovere benessere in ambito professionale; mentre, il supporto extra-scolastico compensa meglio problemi di depersonalizzazione e di insoddisfazione personale. Lo studioso, inoltre, distingue due possibili fonti di sostegno: le *esterne*, cioè quelle che si riferiscono al supporto extra-scolastico (chiamato anche emozionale) che va a coinvolgere per l'appunto la sfera emotiva dell'individuo e che provengono, ad esempio, da un genitore (mamma, papà), da un compagno, un fratello, un amico; le *interne*, ovvero quelle che fanno riferimento al supporto sociale scolastico (o strumentale), che identifica il supporto ad esempio nel collega, nel dirigente e altre figure incluse nel luogo strettamente professionale, figure che richiedono la ricerca di strategie da applicare in modo funzionale e risolutivo ai possibili problemi che nascono ad esempio in classe, nei corridoi e in altri luoghi della scuola.

1.2.1. Il supporto sociale in relazione al burnout

Le ricerche che hanno indagato gli effetti che il tipo di supporto sociale può avere sul *burnout* hanno dimostrato che scegliere un tipo di supporto sociale di tipo strumentale (proveniente da colleghi, supervisori) ha un effetto di protezione sull'insorgenza del *burnout* (Pierce e Molly, 1990; Himle, Jayaratne e Thyness, 1991; Gabola e Albanese, 2010a). Numerosi studi sugli insegnanti hanno, infatti, indicato che la mancanza di supporto da parte dei colleghi può essere un rilevante fattore di rischio per l'insorgenza della sindrome del *burnout* (Schwab, Jackson e Schuler, 1984; Burke, Shaker e Deszca, 1984; Burke, Greenglass e Schwarcz, 1996; Browenell e Pajares, 1997).

Greenglass, Burke e Konarski (1997) hanno esaminato l'impatto del supporto sociale sullo sviluppo del *burnout* in 833 insegnanti Canadesi e dai risultati dello studio è emerso che il supporto sociale, ricevuto in modo particolare dai colleghi, contribuisce a predire il rischio di *burnout*. Esso predice, inoltre, bassi livelli di depersonalizzazione e alti livelli di realizzazione professionale. Insegnanti che riportano alti livelli di supporto sociale dai colleghi sono più realizzati.

Brouwers, Will J.G. e Welko (2001) hanno condotto uno studio su 277 docenti olandesi di scuole secondarie per esaminare la relazione tra la mancanza di supporto sociale, la percezione di autoefficacia nel ricevere supporto nell'ambiente di lavoro e i tre successivi sintomi di *burnout* (esaurimento emotivo, depersonalizzazione e mancanza di raggiungimento di soddisfazione professionale). I risultati indicano, ancora una volta, che la mancanza di supporto da parte dei colleghi e dei dirigenti ha un significativo effetto sulle loro credenze di autoefficacia e sul *burnout*.

Gavish e Friedman (2010) ritengono che la mancanza di supporto da parte del dirigente è il principale predittore di *burnout* esclusivamente per gli insegnanti all'inizio della carriera: *“school principals are responsible for welcoming new teachers to their schools and easing their acclimatization. The principal is the first professional figure with whom teachers have contact in the school, and is therefore a significant factor in ensuring a smooth adjustment and professional accomplishment”* (pg. 162).

Un'altra ricerca condotta da Hakanen, Bakker e Schaufeli (2006) ha dimostrato che sviluppare le risorse lavorative (controllo lavorativo, supporto del dirigente, aggiornamenti, innovazioni, clima sociale) può essere un buon punto di partenza per

favorire il benessere degli insegnanti. Halbesleben (2006) rileva che fornire un supporto di tipo emozionale, invece che strumentale, molto spesso non è un aiuto tangibile che permette cioè di risolvere un problema concreto. Contributi italiani che si sono recentemente occupati delle risorse degli insegnanti in situazioni di difficoltà a scuola hanno riportato che i docenti chiedono in percentuale maggiore aiuto nel contesto lavorativo e risulta essere anche più soddisfacente rispetto a quello di tipo emozionale (Albanese *et al.*, 2008; Albanese, Businaro, Fiorilli e Zorzi, 2010). Doudin e Churchod (2009a) ritengono che il supporto di tipo emozionale costituisca comunque un fattore di protezione perché va ad influire positivamente non solo sull'insegnante ma anche sull'allievo perché aiuta a prevenire il *burnout* e a favorire l'interazione docente-alunno.

Più recentemente Skaalvik E.M. e Skaalvik S. (2009a) hanno condotto un'indagine su 2249 insegnanti Norvegesi dimostrando che l'efficacia personale dell'insegnante e l'efficacia collettiva sono correlate in modo diverso al contesto scolastico. L'autoefficacia dell'insegnante è correlata positivamente alla relazione con genitori degli alunni; positive relazioni con i genitori sarebbero predittive negli insegnanti di un forte senso di autoefficacia. Diversamente, difficoltà di cooperazione con i genitori degli allievi ridurrebbero, negli insegnanti, la credenza nelle loro abilità nel pianificare e organizzare gli obiettivi educativi. I risultati hanno anche indicato che una valutazione positiva dei genitori è un' importante cornice di riferimento per l'autovalutazione degli insegnanti e l'auto-percezione. Da ricerche precedenti le disposizioni affettive positive, infatti, sono state dimostrate essere correlate positivamente alla realizzazione professionale e negativamente all'esaurimento emotivo (Thoresen *et al.*, 2003). Anche Uchino, Cacioppo e Kiecolt-Glaser (1996) hanno riportato che un elemento chiave del supporto sociale è l'espressione di emozioni positive e che il supporto è correlato positivamente alla resistenza allo stress favorendo un migliore adattamento sia psicologico che fisiologico. La relazione tra supporto sociale e *burnout* è mediata, infatti, da disposizioni affettive positive ed emotive negative: alte disposizioni emotive positive sono correlate ad una più alta probabilità di ricerca di supporto sociale (Watson, David e Suls, 1999). Su queste basi uno studio recente condotto negli USA da Kahn *et al.* (2006) su una popolazione di 339 insegnanti, ha investigato la relazione tra supporto sociale emotivo e *burnout*. Dall'analisi della regressione emerge che il

supporto sociale emotivo, positivo e negativo, è predittore di *burnout*: supporti emotivi positivi proteggono dal rischio di *burnout*. Inoltre, gli autori riportano che più gli insegnanti sono coinvolti in interazioni supportive in cui si discute su temi legati al lavoro, meno si corre il rischio di *burnout*. Questo è in linea con le recenti proposte formative fatte da studiosi italiani che si interessano di problematiche sulla professione docente (Bassi *et al.*, 2006; Albanese *et al.*, 2008). Essi propongono programmi di formazione partecipativa pensati *ad hoc* per gli insegnanti, ad esempio con la creazione di gruppi di mutuo-aiuto di docenti e con la previsione dell'opportunità di una riflessione condivisa sul contenuto dell'esperienza lavorativa, in modo da potenziare le proprie competenze nell'ottica di un miglioramento del benessere individuale ed organizzativo.

1.3. Il fattore emotivo: la regolazione delle emozioni degli insegnanti

L'interesse verso lo studio della competenza emotiva è dato dal ruolo determinante che le emozioni hanno relativamente al benessere psicologico nella vita quotidiana (Grazzani Gavazzi, 2009). Le ricerche di Rimé (2005) hanno dimostrato che oltre ai traumi emotivi anche le emozioni quotidiane sono causa di una serie di effetti sul mondo soggettivo degli individui e che esse fanno emergere in ognuno esigenze specifiche di regolazione.

La competenza emotiva è stata definita da Albanese, Daniel, Doudin, Lafortune e Pons (2006) come “*l'insieme delle capacità che consentono di riconoscere, comprendere e rispondere coerentemente alle emozioni altrui e di regolare l'espressione delle proprie*”(pg.11).

Nella definizione di tale competenza rientra la regolazione emozionale definita da Bonfiglioli e Ricci Bitti (2009) come un insieme di strategie utilizzate per far corrispondere l'esperienza emozionale e la sua manifestazione esterna alle situazioni sociali e alle norme culturali del contesto in cui si vive. Secondo Corsano e Cigala (2004), inoltre, la capacità di regolare le proprie emozioni adeguatamente al contesto sociale è in relazione con l'avere maggiori risorse nel fronteggiare relazioni sia positive

che conflittuali e favorisce la comprensione delle emozioni degli altri, le loro aspettative e le regole del contesto.

Carolyn Saarni (1999) è colei che si è più interessata allo studio della competenza emotiva intesa come la capacità di comprendere le proprie e altrui emozioni, di regolarle e controllarle e di utilizzarle al meglio sia nei processi cognitivi che nelle interazioni sociali. Secondo la studiosa la regolazione emotiva riguarda il monitoraggio, la valutazione e la modificazione delle reazioni emotive. Tra le otto componenti della competenza emotiva l'autrice indica: la consapevolezza del proprio stato emotivo; l'abilità di riconoscere le emozioni degli altri; l'abilità di usare il vocabolario emotivo e le espressioni disponibili nella propria cultura; la capacità di coinvolgimento empatico; la capacità di distinguere tra stati emotivi manifestati e provati effettivamente; la capacità di far fronte a emozioni a valenza negativa attraverso l'utilizzo di strategie di autoregolazione; la consapevolezza che la natura delle relazioni è definita dal modo con cui le emozioni sono comunicate all'interno della relazione ed infine l'autoefficacia emotiva.

Circoscrivendo l'interesse alla vita scolastica l'espressione e la regolazione delle emozioni sono implicate in svariate situazioni che coinvolgono non solo gli insegnanti ma anche le interazioni che essi hanno con colleghi e alunni.

Gli insegnanti, nelle relazioni che instaurano a scuola, sono quotidianamente coinvolti nella comunicazione, nella regolazione e nella gestione delle emozioni. Chi insegna, infatti, è chiamato a svolgere un ruolo sempre più complesso in cui accanto alle abilità didattico-educative, sono associate quelle affettivo-relazionali (Albanese *et al.*, 2007; Meneghini *et al.*, 2008). Lo sviluppo della competenza emotiva diviene complesso soprattutto nella relazione con i propri alunni.

Day e Qing (2009) ritengono che il benessere emotivo degli insegnanti è una condizione necessaria per la costruzione del benessere degli alunni e che gli insegnanti dovrebbero sempre perseguire come obiettivo il proprio benessere per raggiungere un maggiore senso di autoefficacia. Inoltre, secondo Pianta (2001) lo stile di ciascun insegnante nel gestire ed esprimere le emozioni influenza profondamente la qualità della relazione che instaura con gli allievi. L'autore parla di relazioni problematiche tra insegnante e allievi quando l'interazione produce esperienze e sentimenti negativi sia da parte dell'alunno che dell'insegnante.

La situazione diviene ancor più complicata quando il benessere degli insegnanti è minacciato dal *burnout*: all'esaurimento emotivo e alla ridotta realizzazione professionale si aggiunge il distacco emotivo e relazionale (Maslach, 1982). Risultati riportati da una recente ricerca di Doudin *et al.* (2009b) sulla competenza emotiva degli insegnanti hanno mostrato che docenti con bassi livelli di *burnout* regolano positivamente le loro emozioni; al contrario, alti livelli di *burnout*, in particolare rispetto alla dimensione della depersonalizzazione e al distacco dalle relazioni, regolano meno bene le proprie emozioni. Star bene a scuola e creare relazioni positive per gli insegnanti diviene, quindi, una competenza emotiva importante perché contribuisce positivamente nella formazione di fattori di compensazione per il proprio benessere. Allo stesso tempo la motivazione all'apprendimento degli alunni è connessa, in maniera circolare e reciproca, al grado di percezione che essi stessi hanno del benessere dei propri insegnanti (Evers, Tomic e Brouwers, 2004).

1.3.1. L'intelligenza emotiva degli insegnanti

La comprensione da parte degli insegnanti delle proprie emozioni e di quelle degli altri, la comprensione delle condizioni che favoriscono stati emotivi positivi o negativi, la gestione e la capacità nel regolare le risposte a situazioni emotivamente forti può essere anche descritta in termini di intelligenza emotiva, competenza costituita dalle componenti cognitive alla base della regolazione emozionale. La regolazione delle emozioni è, quindi, connessa significativamente al costrutto di intelligenza emotiva costituendone una parte importante (Tylor, Bagby e Parker, 1997; Bonfiglioli e Ricci Bitti, 2009).

Salovey e Mayer (1990) sono stati i primi ad occuparsi di intelligenza emotiva considerando il ruolo cruciale del contesto socio-relazionale di riferimento. Gli autori definiscono questo tipo di intelligenza come l'abilità di monitorare le proprie emozioni e di gestirle nelle relazioni con gli altri, distinguerle tra loro ed usare le informazioni emotive per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni in maniera adattiva. Inoltre, l'intelligenza emotiva viene suddivisa in più componenti: valutazione ed espressione, regolazione ed utilizzazione delle emozioni. Mayer e Salovey (1997) concepiscono

questo tipo di intelligenza come un set di abilità, in cui percepire, utilizzare, comprendere e regolare le emozioni sono considerate abilità cognitive per gestire problemi personali e interpersonali. Secondo Mayer, Salovey e Caruso (2004) anche nei contesti professionali l'utilizzo di un'elevata intelligenza emotiva fa essere sensibili sul piano interpersonale, fa comprendere e regolare le emozioni, fa coltivare relazioni produttive e mantenere condizioni di benessere con i pari e con i superiori. L'intelligenza emotiva è, quindi, un fattore in grado di contribuire alla promozione del benessere dell'individuo sviluppando con esso anche una maggiore capacità di gestire le relazioni.

Giannetti, Giuntoli e Bertelli (2005) hanno valutato la relazione tra stress occupazionale e intelligenza emotiva in un gruppo di 60 insegnanti di scuola primaria, al fine di verificare il ruolo di moderatore dell'intelligenza emotiva rispetto allo stress occupazionale. I risultati hanno rilevato che tutte le dimensioni dell'intelligenza emotiva sono correlate negativamente con il disagio psicofisico e positivamente con le strategie di *coping*. In un altro studio (Chan, 2006) condotto su 167 insegnanti asiatici si sono indagate le relazioni tra l'intelligenza emotiva ed il *burnout*. Dai risultati è emerso che l'intelligenza emotiva può avere differenti effetti sul *burnout* e che l'esaurimento emotivo può essere considerato causa primaria di depersonalizzazione e di riduzione di realizzazione professionale, ma la realizzazione si può anche sviluppare indipendentemente dalle altre due componenti del *burnout*.

Anche se la letteratura nazionale e internazionale a cui si è fatto riferimento nei paragrafi precedenti riporta l'alto rischio di *burnout* negli insegnanti e quindi implicazioni sul piano emotivo-relazionale, i risultati ottenuti da ricerche italiane concentrate sulle emozioni degli insegnanti riportano in misura maggiore vissuti emozionali positivi (Tiberi e Pedrabissi, 1988; Galati, Fassio e Viarengo, 2006; Meneghini *et al.*, 2008). Inoltre uno studio recente di Albanese *et al.* (2008) sulla competenza emotiva degli insegnanti nel regolare le proprie emozioni in una situazione fittizia di violenza agita a scuola ha dimostrato che le emozioni si manifestano con intensità minore (emozioni di natura particolarmente negativa come ad esempio il disgusto) di quanto si provano. Ciò è stato interpretato come segnale di una buona regolazione delle emozioni dei docenti, che pur essendo vissute intensamente riescono ad essere gestite nella relazione con gli alunni. Inoltre, tra le domande di ricerca di

questo stesso studio (Albanese *et al.*, 2008) è stato chiesto agli insegnanti quali strategie avrebbero adottato in seguito all'evento di aggressione da parte di un alunno a un altro alunno e poi all'insegnante, e le risposte hanno mostrato una scelta di riconciliazione con l'alunno piuttosto che di rimprovero. In sintesi queste ricerche sembrano riflettere una situazione favorevole per gli insegnanti, che se sviluppassero costantemente le loro competenze emotive potrebbero influire positivamente sul proprio benessere e sulla riuscita scolastica dei propri alunni.

1.4. Il fattore cognitivo: le concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza

Le concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi si riferiscono all'idea che gli insegnanti si costruiscono rispetto alla personale responsabilità nei confronti della riuscita dell'apprendimento dei propri allievi (Albanese e Fiorilli, 2001; 2006; Albanese *et al.*, 2007, 2008; Fiorilli, 2009).

Maturare un senso di responsabilità o al contrario di deresponsabilizzazione da parte dell'insegnante dinanzi agli insuccessi scolastici degli alunni potrebbe essere un particolare fattore di stress che compromette il loro benessere.

Due sono le tipologie di concezioni a cui si fa riferimento quando si parla di sviluppo di intelligenza degli allievi secondo gli insegnanti (Mugny e Carugati, 1985; Farìa e Fontaine, 1994; Albanese e Fiorilli, 2001). Esse si muovono lungo un continuum in cui ad un polo si trovano le *concezioni meno costruttiviste* di natura statica, proprie di quegli insegnanti che pensano l'intelligenza dell'alunno come un'entità fissa (l'alunno ha fatto un errore perché non è intelligente) e all'altro polo ci sono le *concezioni più costruttiviste*, più dinamiche, secondo cui l'intelligenza degli alunni può essere potenziata con l'intervento dell'insegnante (l'alunno deve ancora lavorare per superare il suo errore).

L'insegnante meno costruttivista ritiene che le abilità degli allievi siano congenite, cioè scarsamente modificabili dal momento che l'alunno, fin dal primo accesso a scuola, porta con sé un patrimonio biologico, sociale e culturale che determinerà l'apprendimento. Questo tipo di insegnante spiega il fallimento, come causato da fattori

esterni alla propria responsabilità ovvero indipendenti dal suo controllo e interviene con la bocciatura e con l'utilizzo di domande chiuse (in cui non si dà possibilità di libera ricerca all'alunno) come rimedio efficace all'insuccesso.

L'insegnante più costruttivista attribuisce anche a se stesso e alla qualità della relazione insegnamento-apprendimento le difficoltà che incontra l'alunno nel processo di apprendimento, è inoltre un insegnante più attivo e autoriflessivo. Il fallimento dell'alunno è causato, secondo questo tipo di insegnante, da fattori interni al processo educativo e la bocciatura non è un metodo efficace da adottare come misura di intervento in caso di insuccesso. Essere invece attivi e propositivi anche con l'utilizzo di domande aperte fa considerare gli errori degli alunni solo come una tappa del processo di apprendimento e fa avere un sistema di valori ottimisti rispetto alle ideologie pessimiste dell'insegnante meno costruttivista (innatista). Di seguito (Tabella 1.1.) vengono riportati schematicamente gli aspetti che caratterizzano le due tipologie di concezioni (più costruttiviste *versus* meno costruttiviste) e nello specifico la tipologia di interazione che l'insegnante adotta a seconda del tipo di concezione dell'intelligenza che ha degli allievi.

Tab. 1.1. Concezioni dell'intelligenza e caratteristiche dell'interazione dell'insegnante

Caratteristiche dell'interazione dell'insegnante	Concezione meno costruttivista	Concezione costruttivista
Misure d'intervento specifiche	L'insegnante ricorre maggiormente alla bocciatura	L'insegnante ricorre meno alla bocciatura
Stile Educativo dell'insegnante	L'insegnante pone più domande chiuse	L'insegnante pone più domande aperte
Ruolo dell'insegnante rispetto allo sviluppo dell'intelligenza e alle difficoltà d'apprendimento di alcuni allievi	L'insegnante è passivo ("l'intelligenza è immutabile non posso farci niente")	L'insegnante è attivo ("l'intelligenza si evolve, posso fare qualcosa")
Statuto dell'errore fatto	Indicatore di	Indicatore di una fase

dall'alunno	un'incompetenza intrinseca dell'allievo	superabile del processo d'apprendimento
Stile attributivo dell'insegnante	Le difficoltà d'apprendimento o gli errori sono dovuti a cause interne, stabili e incontrollabili: "l'alunno ha fatto un errore perché non è intelligente"	Le difficoltà d'apprendimento o gli errori sono dovuti a cause interne, verbali e controllabili: "l'alunno deve ancora lavorare per superare il suo errore"
Sistema di valori dell'insegnante	Ideologia del dono, predestinazione	Progressismo, ottimismo

Per una valutazione delle concezioni degli insegnanti sull'intelligenza degli allievi Albanese e Fiorilli (2003) hanno tradotto il questionario francese *Questionnaire sur le développement de l'intelligence* (Pfulg, 2000) riadattandolo al contesto italiano e rinominandolo SCCI - Scala delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza.

Grazie alla messa a punto di questo strumento le autrici hanno condotto numerose ricerche (per una rassegna Fiorilli, 2009) che hanno rilevato l'importanza dell'influenza del tipo di concezioni più o meno costruttiviste per la comprensione dello stato di benessere professionale degli insegnanti. Da esse emerge che gli insegnanti con più anni di servizio hanno la tendenza a credere che l'intelligenza degli allievi sia innata, quindi causata da fattori di tipo organico, dal patrimonio genetico e dalla famiglia di origine. Gli insegnanti assumono con il passare del tempo un atteggiamento più difensivo per paura di fallire nel proprio ruolo perdendo, quindi, nell'avanzamento degli anni di carriera, la concezione costruttivista dell'intelligenza in cui si ha una maggiore fiducia nell'alunno ma anche nelle proprie capacità di favorire lo sviluppo delle competenze dell'allievo.

Mantenere una concezione più costruttivista vuol dire per il docente sentire di avere una parte importante nel processo di sviluppo dell'allievo e significa anche concentrarsi sulla risoluzione dei problemi professionali (Albanese, 2009). Oltre agli anni di carriera altre variabili sembrano influenzare le concezioni che gli insegnanti hanno sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi quali ad esempio il tipo di formazione ricevuta ed il ruolo della cultura pedagogica di appartenenza.

Ricerche recenti hanno dimostrato che la formazione rappresenta per gli insegnanti un fattore di protezione per il mantenimento di concezioni più costruttiviste dell'intelligenza e che nel caso continui durante il percorso di carriera favorisce negli insegnanti il mantenimento di concezioni costruttiviste e il mantenimento di un pensiero riflessivo (Lafortune e Deaudelin, 2004; Albanese *et al.*, 2004; Albanese, Businaro, Fiorilli e Zorzi, 2010).

La formazione svolge quindi un ruolo fondamentale nella professione di insegnante e funziona da supporto nelle situazioni particolarmente difficili che l'insegnante vive a scuola ed è importante che nel processo di formazione le concezioni e le conoscenze che preesistono negli insegnanti vengano considerate (Albanese, Fiorilli e Doudin, 2009).

Diversamente la cultura pedagogica di appartenenza sembra non avere alcuna influenza sulle concezioni degli insegnanti. Studi di confronto sulle concezioni dell'intelligenza tra insegnanti italiani e insegnanti svizzeri hanno dimostrato assenza di differenze significative nel tipo di concezioni (Albanese *et al.*, 2004).

1.4.1. Insegnanti più o meno costruttivisti: effetti sul benessere

Analisi condotte dal gruppo di Albanese e collaboratori (2008) relativamente alle concezioni dell'intelligenza e il *burnout* di 145 insegnanti in formazione, della città di Bari, di scuola primaria e secondaria, con oltre 15 anni di insegnamento, hanno messo in evidenza un basso rischio di *burnout* nelle tre dimensioni e concezioni più costruttiviste per il 58,5 % degli insegnanti. La rilevazione di questa percentuale più alta di concezioni dell'intelligenza costruttiviste è interessante in quanto il gruppo ha in media più di 15 anni di esperienza di insegnamento ed è in formazione. Questo, in linea con quanto riportato negli studi prima citati (Albanese *et al.*, 2004; Albanese, Fiorilli, Zorzi, Businaro, 2010), dimostra ancora una volta che pur insegnando da molti anni se impegnati in una formazione mantengono concezioni più costruttiviste. In aggiunta a questa informazione dai risultati di questo studio emerge inoltre che insegnanti con concezioni più costruttiviste dell'intelligenza hanno anche bassi livelli di *burnout*. Anche da uno studio più recente (Albanese *et al.*, *in press*) condotto al fine di verificare se l'atteggiamento costruttivista potesse essere un fattore di protezione per il rischio di

burnout degli insegnanti è emerso che una concezione più costruttivista comporta un minor livello di esaurimento emotivo, maggiore realizzazione professionalmente e minore depersonalizzazione e dal medesimo studio è emerso anche che insegnanti costruttivisti ricercano più supporto di quelli meno costruttivisti e lo ricercano nel contesto scolastico quindi da colleghi, da dirigenti, da alunni che non da amici e familiari.

Date queste premesse si può identificare nel profilo di insegnante di tipo più costruttivista colui che crede di avere una parte importante nel processo di sviluppo dell'allievo, colui che si sente responsabile dell'insuccesso scolastico dei suoi alunni e che cerca supporto nell'ambiente scolastico. Questo insegnante avendo relazioni positive con i colleghi, i dirigenti, gli alunni, i genitori ecc. potrebbe correre in un minor rischio di esaurimento emotivo e provare maggior senso di benessere, utile a potenziare di conseguenza anche l'apprendimento dei propri alunni. Diversamente un insegnante di tipo meno costruttivista non considerando il suo ruolo determinante per lo sviluppo dell'allievo, avverte meno responsabilità per l'insuccesso scolastico, chiede meno supporto sociale e non instaura relazioni positive nell'ambiente professionale. Questo tipo di docente potrebbe correre il rischio di inficiare anche il rapporto educativo - affettivo con l'alunno, il quale sarà lasciato nelle sue difficoltà perché il suo insegnante sarà più centrato su se stesso che non sui problemi di chi sta educando, di chi "ha preso in cura".

In termini di prevenzione il fatto di avere idee costruttiviste dello sviluppo dell'intelligenza degli allievi potrebbe, quindi, aiutare l'insegnante a considerare il processo educativo con maggiore disponibilità nella ricerca di soluzioni ai problemi che si verificano a scuola. Questo tipo di comportamento potrebbe, inoltre, avere degli effetti positivi sullo stato di benessere generale dell'insegnante e prevenire il rischio di esaurimento professionale.

Parte Seconda

PRIMO STUDIO

Capitolo 2

UNO STUDIO CON INSEGNANTI ITALIANI

2.1. Obiettivi e ipotesi

Nella letteratura nazionale e internazionale il rischio per gli insegnanti di incorrere durante la loro carriera nella sindrome di *burnout* è stato particolarmente studiato in relazione ai fattori di protezione (Albanese *et al.*, 2008; Greenglass, Burke e Konarski, 1997; Brouwers, Will e Welko, 2001; Hakanen, Bakker e Schaufeli, 2006; Day e Qing, 2009; Doudin *et al.*, 2009a). A tale proposito giocano un ruolo determinante i *fattori* di ordine *sociale* (come il supporto ricevuto nelle situazioni di difficoltà), *emotivo* (come la competenza emotiva e relazionale degli insegnanti) e quello *cognitivo* (nel particolare, le concezioni e rappresentazioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi e sul ruolo giocato dal processo di insegnamento-apprendimento). I risultati principali possono essere descritti come segue: per quanto riguarda i *fattori sociali* la mancanza di supporto da parte dei colleghi e dei dirigenti ha significativi effetti sul *burnout*, nello specifico il supporto sociale ricevuto nell'ambiente di lavoro è predittore di bassi livelli di depersonalizzazione e alti livelli di realizzazione professionale; relativamente ai *fattori emotivi* gli insegnanti con bassi livelli di *burnout* regolano meglio le emozioni rispetto a quelli con alti livelli di *burnout*; infine, per quanto riguarda il *fattore cognitivo*, le poche ricerche su questo tema si concentrano sulle concezioni dell'intelligenza di tipo costruttivista che risultano essere correlate ad alti livelli di realizzazione professionale e a bassi livelli di esaurimento emotivo e di depersonalizzazione.

La sindrome di *burnout*, inoltre, è stata analizzata anche in rapporto a variabili individuali che caratterizzano gli insegnanti (Sirigatti e Stefanile, 1993). Gli aspetti maggiormente indagati si riferiscono al ruolo dell'età e del numero di anni di esperienza. Tuttavia, i risultati ottenuti non sono del tutto chiari. Alcuni dati (Santiniello e Furlotti, 1992; Xin e MacMillan, 1999; Pellegrino, 2000; Baiocco, Crea e Laghi, 2006) concordano nel ritenere che gli anni di insegnamento e l'età anagrafica correlano positivamente con i livelli di *burnout*; per altri, si manifesta una relazione inversa

(Maslach e Jackson, 1981b; Friedman e Faber, 1992; Yuen e Chan, 2005). Inoltre, ancora poco esplorato è il ruolo giocato dalla formazione specifica all'insegnamento e dal titolo universitario sul rischio di *burnout*.

L'obiettivo generale di questa ricerca ed il contributo che si vuole dare alla letteratura è approfondire lo studio dell'influenza del *fattore sociale* e in particolare di quello *emotivo* e *cognitivo* meno studiati, sullo stato di *burnout* degli insegnanti. In particolare, è stato analizzato il ruolo giocato *contemporaneamente* dai tre fattori (*sociale, emotivo, cognitivo*) sulle tre dimensioni della sindrome, l'esaurimento emotivo, la depersonalizzazione e la realizzazione professionale, di un ampio gruppo di insegnanti italiani. Inoltre, si sono considerate le differenze entro il gruppo per età, per anni di insegnamento, formazione specifica e titolo di studio.

Sono state previste anche quattro ipotesi più specifiche:

Ipotesi a) si ipotizza sulla base della letteratura che esista un effetto dell'età (Maslach e Jackson 1981b; Friedman e Faber, 1992; Lau, Yuen e Chan, 2005) e un effetto del numero di anni di insegnamento (Taylor e Tashakkori, 1995; Boles *et al.*, 2000; Gavish e Friedman, 2010) sui livelli di *burnout*. Inoltre, si ipotizza che anche l'aver ricevuto una formazione specifica per l'insegnamento ed avere un titolo universitario abbiano effetti sul *burnout*.

Ipotesi b) si ipotizza che il supporto sociale sia in relazione con i livelli di *burnout* e che, sulla base della letteratura, la scelta di supporto strumentale (supporto scolastico) sia un fattore di protezione dall'aumento del rischio di *burnout* (Schwab, Jackson e Schuler, 1984; Burke, Shaker e Deszca, 1984; Pierce e Molly, 1990; Himle, Jayaratne e Thyness, 1991; Burke, Greenglass e Schwarez, 1996; Brownell e Pajares, 1997).

Ipotesi c) per quanto riguarda la competenza emotiva (in questa sede intesa come manifestare con intensità minore le emozioni che si dichiara di provare in una situazione fittizia di violenza a scuola) si ipotizza una relazione significativa con il *burnout* (Doudin *et al.*, 2009b), vale a dire che l'essere competenti sul piano emotivo sia protettivo dalla sindrome del *burnout*.

Ipotesi d) relativamente alle concezioni costruttiviste dell'intelligenza sulla base della letteratura (cfr. Fiorilli, 2009) si ipotizza che con il procedere dell'età e degli

anni di insegnamento si abbiano concezioni meno costruttiviste dell'intelligenza. Inoltre, ci si aspetta che la formazione specifica per l'insegnamento ed il titolo universitario abbiano effetti sul tipo di concezione che gli insegnanti hanno. Infine, sulla base della letteratura (Albanese *et al.*, *in press*) si ipotizza l'esistenza di una relazione significativa tra *burnout* e concezioni costruttiviste dell'intelligenza. In particolare, ci si aspetta che a livelli di esaurimento emotivo e depersonalizzazione più bassi corrispondano concezioni più costruttiviste dell'intelligenza e che maggiori livelli di realizzazione professionale siano in relazione a concezioni più costruttiviste.

2.2. Metodo

I partecipanti verranno descritti nelle caratteristiche anagrafiche e socioculturali principali; successivamente verranno descritti: le procedure di raccolta dati, gli strumenti utilizzati e le analisi statistiche.

2.2.1. Partecipanti

I questionari sono stati compilati da 566 insegnanti di scuola primaria e secondaria delle province di Monza e della Brianza, Bergamo, Pavia, Bari, Salerno, di cui: 90% donne (52% con figli) di scuole dell'infanzia (23%), primarie (41%), media inferiore (14%) e media superiore (23%), di età compresa tra i 20 ed i 60 anni, distribuiti in maniera omogenea nelle diverse fasce di età, 66% dei quali di ruolo, 66% con una formazione universitaria, il 15% con un'esperienza professionale tra gli 1 e i 5 anni, il 41% tra i 6 e i 15 anni, ed il 44% insegna da più di 15 anni. Nel dettaglio le caratteristiche anagrafiche e socioculturali dei partecipanti sono descritte nella tabella 2.1. che segue.

Tabella 2.1.

Frequenze assolute e relative delle caratteristiche anagrafiche e socioculturali degli insegnanti

	Frequenze assolute	Frequenze relative
Sesso		
Maschio	54	9.6
Femmina	511	90.4
Figli		
Sì	291	51.8

No	271	48.2
Età Espressa in anni		
20-30	142	25.2
31-40	136	24.1
41-50	150	26.6
51-60	129	22.9
Oltre 60	7	1.2
Anni di insegnamento		
1-5 anni	85	15.4
6-15 anni	225	40.8
Più di 15 anni	242	43.8
Posizione occupata		
Di ruolo	363	65.5
Precario	191	34.5
Effettuato studi universitari		
Sì	371	65.9
No	192	34.1
Quali studi universitari		
Umanistici	369	75.0
Scientifico-tecnologici	123	25.0
Formazione specifica		
Sì	384	73.3
No	140	26.7
Quale formazione specifica		
Formazione primaria	152	40.1
Corsi ADA	31	8.2
SILSIS	21	5.5
SILSIS-Sostegno	41	10.8
Altro	134	35.4
Grado scolastico in cui insegna		
Infanzia	126	22.6
Primaria	227	40.7
Media inferiore	78	14.0
Media superiore	127	22.8
E' un insegnante		
Curriculare	451	83.4
Di sostegno	90	16.6
Tempo di impiego		
Tempo pieno	471	86.3
Metà Tempo	75	13.7
Funzioni particolari a scuola		
Sì	228	42.5
No	309	57.5

2.2.2. Procedure di raccolta dati

Le somministrazioni dei questionari sono state effettuate per questo primo studio in Italia, secondo una modalità di raccolta dati collettiva, all'interno di corsi di formazione specifici per insegnanti di ogni ordine e grado. I partecipanti hanno compilato il

protocollo individualmente. Le istruzioni per la compilazione del questionario e le informazioni generali sul motivo della ricerca sono state date in forma plenaria.

I momenti per incontrare gli insegnanti ed effettuare la somministrazione sono stati programmati in relazione alla disponibilità delle scuole e in coincidenza con le giornate formative¹ collettive organizzate dagli istituti scolastici per i propri insegnanti.

2.2.3. Strumenti

Per questo studio sono stati impiegati quattro questionari più una breve parte iniziale per raccogliere informazioni anagrafiche e socio-culturali da compilare in forma anonima, pertanto, è stato richiesto di rispondere il più sinceramente possibile.

I quattro questionari utilizzati sono per il *burnout* il Maslach Burnout Inventory - *MBI* (Maslach e Jackson, 1981a) nella versione italiana standardizzata di Sirigatti e Stefanile (1993), per la rilevazione della *rete di supporto sociale* a disposizione degli insegnanti e della *competenza emotiva* sono stati utilizzati il Questionario sul Supporto Sociale-*QSS* ed il Questionario sulla Competenza Emotiva - *QCE* (Doudin e Curchord, 2007) nella versione italiana di Albanese, Fiorilli, Businaro e Zorzi (2010), per le *concezioni sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi* la Scala delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza - *SCCI* (Albanese e Fiorilli, 2003).

2.2.3.1. Maslach Burnout Inventory – MBI

Per l'analisi del *burnout* è stato impiegato il *Maslach Burnout Inventory –MBI* (Maslach e Jackson, 1981a; trad. it. Sirigatti e Stefanile, 1993). Il Maslach Burnout Inventory (vedi allegato 1 pag. 120) è un questionario costituito da 22 *items* relativi a tre sottoscale: l'*esaurimento emotivo* che esamina la sensazione di essere emotivamente esauriti dal proprio lavoro; la *depersonalizzazione/disaffezione al lavoro* che misura una risposta impersonale nei confronti dei propri alunni; la *realizzazione professionale* che valuta la sensazione relativa alla propria competenza nel lavoro con i propri alunni.

¹ All'interno di corsi SILSIS, SILSIS-SOS e di Progetti Scolastici Formativi.

Per quanto riguarda l'“esaurimento emotivo” sono 9 gli *items* che fanno riferimento a questa dimensione (*item* 43, *item* 44, *item* 45, *item* 48, *item* 50, *item* 55, *item* 56, *item* 58, *item* 62), un esempio è l'*item* MBI 43: “Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro”; la “depersonalizzazione/disaffezione al lavoro” è calcolata, invece, attraverso 5 *items* (*item* 47, *item* 52, *item* 53, *item* 57, *item* 64), un esempio è l'*item* MBI 52: “Sono diventato più insensibile agli altri da quando svolgo questo lavoro”; infine, la dimensione della “realizzazione professionale” comprende 8 *items* (*item* 46, *item* 49, *item* 51, *item* 54, *item* 59, *item* 60, *item* 61, *item* 63), un esempio è l'*item* MBI 46: “Posso comprendere facilmente ciò che i miei alunni provano”.

Le risposte sono date su una scala *Likert* di 7 punti da 0 a 6 e gli insegnanti devono indicare la frequenza dell'evento nella quale si riconoscono (0 mai, 1 almeno qualche volta all'anno, 2 almeno una volta al mese, 3 più volte al mese, 4 una volta alla settimana, 5 più volte alla settimana, 6 tutti i giorni). Per lo *scoring* dei dati è stato utilizzata la versione italiana standardizzata di Sirigatti e Stefanile (1993) con riferimento al personale insegnante.

2.2.3.2. *Questionario sul Supporto Sociale – QSS*

Per la rilevazione della rete sociale di sostegno è stato utilizzato il *Questionario sul Supporto Sociale –QSS*, *Questionnaire du Support Social* (Doudin, Cuchord, 2007; nella versione italiana di Albanese, Businaro, Fiorilli, Zorzi, 2010). Il questionario (vedi allegato 1 pag. 108) si compone di 18 domande relative a svariate situazioni professionali, per ciascuna delle quali si chiede di scrivere il tipo di sostegno sociale su cui ci può contare facendo riferimento cioè a persone molto vicine a sé relativamente all'ambito professionale, familiare, amicale ecc. Ciascuna delle domande si compone di tre parti da compilare: nella prima parte si richiede di fare una lista delle persone (non più di 8) sulle quali l'insegnante può contare per ricevere l'aiuto e il sostegno, definendo il tipo di relazione che lo lega (ad esempio un collega, un amico, ecc.) senza indicarne il nome. Eventualmente si può anche scegliere di non indicare nessuna persona e segnare in alternativa l'affermazione (sottostante le 8 possibilità di denominazione di relazione di aiuto) in cui si dichiara di non aver potuto mai contare su nessuno. Le risposte sono state successivamente categorizzate in supporto strumentale

(collega, dirigente, ecc.), supporto emozionale (amico, mamma, ecc.) misto (insegnant/amico, mamma/insegnante ecc.) e nessun supporto.

Nella seconda parte si richiede all'insegnante di indicare il grado di soddisfazione generale (molto soddisfatto/a, mediamente soddisfatto/a, poco insoddisfatto/a, molto insoddisfatto/a) in rapporto al sostegno ricevuto in una determinata situazione; nella terza parte si richiede di indicare tra le persone menzionate (nella prima parte della domanda) quella il cui sostegno è stato il più soddisfacente per l'insegnante.

2.2.3.3. *Questionario sulla Competenza Emotiva – QCE*

Per la rilevazione delle componenti della regolazione e della comprensione delle emozioni è stato utilizzato il *Questionario sulla Competenza Emotiva -QCE* (Doudin, Cuchord, 2007; nella versione italiana di Albanese, Businaro, Fiorilli, Zorzi, 2007). Esso (vedi allegato 1 pag. 113) presenta nella parte iniziale una vignetta in cui viene descritta una situazione di interazione tra un insegnante e un alunno nei corridoi di scuola. Nella situazione fittizia proposta vengono agite violenza e aggressività da parte dell'alunno sia verso un compagno che verso lo stesso insegnante: *“Durante la ricreazione si trova nel corridoio dove si trovano molti studenti che deve sorvegliare. La sua attenzione è attratta da Roberta\o, una delle sue alunne, che spinge violentemente a terra un altro alunno insultandolo. Lei si avvicina e domanda a Roberta\o cosa sta succedendo. I suoi occhi si incupiscono e Robert\o La insulta aggiungendo che dovrebbe imparare ad occuparsi dei fatti suoi”*

Seguono 17 domande sul tipo di emozione che, secondo l'insegnante, l'alunno prova e che egli stesso avverte e manifesta, o pensa di poter manifestare, all'alunno. Le emozioni previste sono in tutto 9: collera, paura, tristezza, disgusto, gioia, disprezzo, sorpresa, senso di colpa, vergogna. Per ciascuna emozione vi è una scala di intensità che varia da 1 (nessuna intensità) a 4 (intensità molto forte). Gli insegnanti devono identificare e valutare l'intensità delle emozioni che provano e manifestano in questa situazione. Il valore segnato dai soggetti rappresentano l'indice di intensità delle emozioni provate e l'indice di intensità delle emozioni manifestate.

Pur essendo 17 gli *items* del questionario sulla Competenza Emotiva, per questo studio si sono considerati i due *items* che valutano la CE dell'insegnante nel provare e

manifestare le proprie emozioni dopo essere stato\ata insultata dall'alunno: Q33 (In questa situazione e dopo essere stata insultata, qual è l'intensità delle emozioni che potrebbe provare?) e Q34 (Quali sono le emozioni che Lei manifesterebbe alla sua alunna Roberta\o?). Inoltre, è stato preso in considerazione l'item Q36 (Di fronte ad una situazione come questa, come reagirebbe sul momento? - una sola risposta possibile, segni la casella corrispondente: Non reagirei nell'immediato, preferirei rifletterci; Non reagirei, preferirei dimenticare l'accaduto; Avrei una reazione fisica [ceffone, etc.]; Avrei una reazione verbale di conciliazione, discuto con i due alunni; Avrei una reazione verbale, rimprovero il mio alunno).

2.2.3.4. *Scala delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza – SCCI*

Lo strumento utilizzato per la rilevazione delle concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli alunni è la *Scala delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza - SCCI* (Albanese e Fiorilli, 2003). La SCCI (vedi allegato 1 pag. 122) si compone di 29 affermazioni a cui l'insegnante deve rispondere, di cui 13 (di segno positivo) che rilevano l'accordo dell'insegnante con una concezione costruttivista dello sviluppo dell'intelligenza e 16 (di segno negativo) che consentono di rilevare la tendenza verso una concezione meno costruttivista (innatista). Ad esempio, un'affermazione che può rilevare un'idea di intelligenza dell'allievo scarsamente modificabile (quindi basso costruttivismo) è: “Uno\Una studente ha insuccesso scolastico perché la sua famiglia non gli permette una buona riuscita “ ; mentre un item che può ad esempio ritenere l'intelligenza suscettibile di cambiamento grazie all'intervento dell'insegnante (quindi alto costruttivismo) è “ Quando uno\ata studente fallisce in classe una delle ragioni può essere ricercata nel fatto che l'insegnante non ha stimolato abbastanza“.

Ogni insegnante deve esprimere il suo accordo/disaccordo con queste affermazioni su una scala *Likert* a 6 punti, da 1 (per niente d'accordo) che indica maggiore disaccordo a 6 (molto d'accordo), che indica maggiore accordo con l'affermazione proposta. Quando si procede all'analisi dei dati va ricordato che vanno invertiti gli *items* di segno negativo (SCCI 65- SCCI 68- SCCI 69- SCCI 71- SCCI 74- SCCI 76- SCCI 78- SCCI 79- SCCI 80- SCCI 81- SCCI 83- SCCI 85- SCCI 89- SCCI 90- SCCI 91- SCCI 93) e computati

con quelli di segno positivo (6→1, 5→2, 4→3, 3→4, 2→5 1→6) in modo da ottenere una misura delle concezioni costruttiviste dell'insegnante che risponde.

2.3. Risultati

2.3.1. Analisi descrittive

Verranno riportati i risultati di prime analisi descrittive relative ai livelli di *burnout*, al tipo di *supporto sociale* scelto, alla *competenza emotiva* e alle *concezioni costruttiviste dell'intelligenza*.

Inizialmente sono state calcolate le medie e le deviazioni standard per ciascuna sottoscala del *burnout*. Le medie relative all'*esaurimento emotivo*, alla *depersonalizzazione* e alla *realizzazione professionale* sono rispettivamente M=13.17 (DS=8.495), M=6.03 (DS=6.203) e M=35.89 (DS=7.724). I risultati sono riportati nella tabella 2.2.

Tabella 2.2.

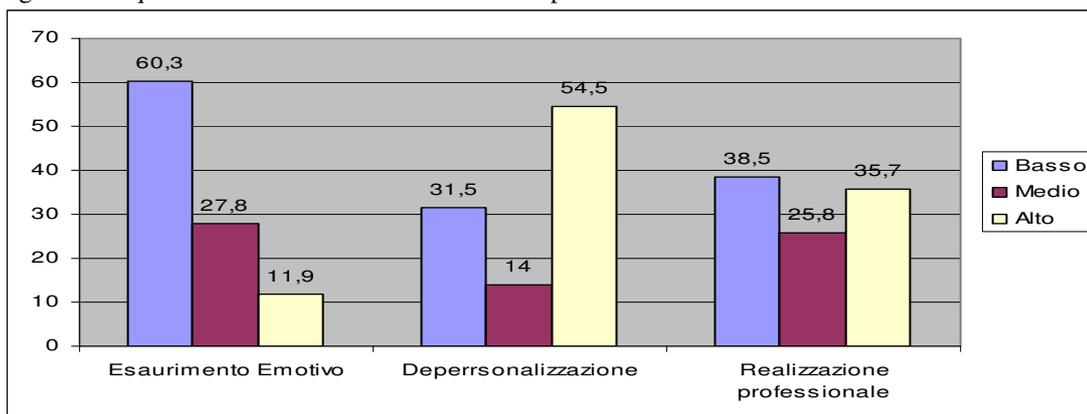
Punteggi medi e deviazione standard delle sottoscale del *burnout*

Variabili	M	DS
Esaurimento Emotivo	13.17	8.495
Depersonalizzazione	6.03	6.203
Realizzazione Professionale	35.89	7.724

Confrontando con i valori normativi calcolati da Sirigatti S. e Stefanile C. (1993) per un campione di insegnanti di N=683 [Esaurimento Emotivo = 19.84; Depersonalizzazione = 3.80; Realizzazione Professionale = 35.71] l'*esaurimento emotivo* dei 566 insegnanti di questo studio è più basso rispetto alla media della popolazione di riferimento; la *depersonalizzazione* è alta e la *realizzazione* è bassa.

Nello specifico le percentuali relative ai tre livelli di *burnout* (basso, medio, alto) per ciascuna sottoscala (*esaurimento emotivo*, *depersonalizzazione*, *realizzazione professionale*) sono per: l'*esaurimento emotivo* basso 60.3%, medio 27.8%, alto 11.9%; per la *depersonalizzazione* bassa 31.5%, media 14%, alta 54.5%; per la *realizzazione professionale* bassa 38.5%, media 25.8%, alta 35.7%. Vedi figura 2.1. di seguito.

Fig. 2.1.-Frequenze relative ai tre livelli di *burnout* per le tre sottoscale

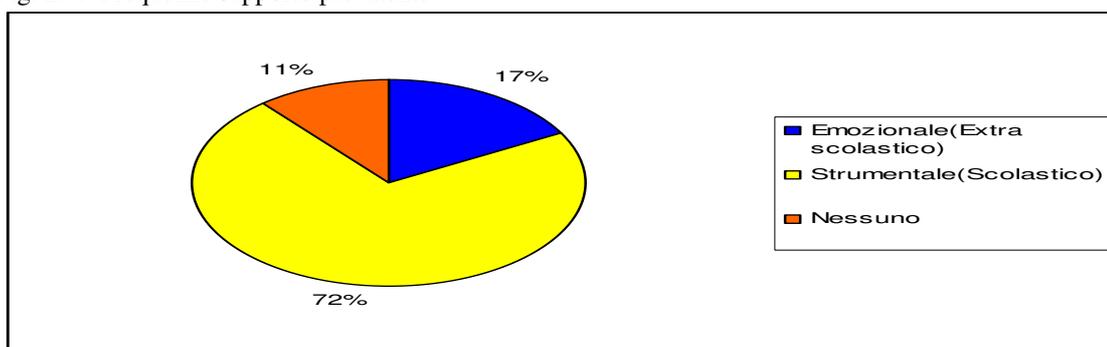


Successivamente sono state calcolate le percentuali relative al *supporto sociale* prevalente ovvero la fonte più frequentemente indicata da ciascun soggetto, considerando tutte le 18 situazioni proposte nel questionario (questo indice corrisponde al valore più elevato tra supporto emozionale, strumentale, misto e nessun supporto). Dai dati emerge che gli insegnanti cercano in percentuale maggiore (71%) un supporto all'interno del sistema scolastico (supporto strumentale); il 18% cerca supporto all'esterno ovvero nell'ambiente extrascolastico (supporto emozionale); l'11% afferma di non cercare alcun supporto. Vedi nel dettaglio la tabella 2.3. e la figura 2.4.

Tabella 2.3.
Frequenze assolute e relative del supporto sociale prevalente

	Frequenze assolute	Frequenze relative
Emozionale (extra scolastico)	100	17.7
Strumentale (scolastico)	400	70.7
Misto	1	.2
Nessuno	65	11.5
Totale	566	100

Fig. 2.4.- Frequenze supporto prevalente



Per l'analisi della *competenza emotiva* sono state considerate le intensità delle *emozioni provate e manifestate* dagli insegnanti (collera, paura, tristezza, disgusto, gioia, disprezzo, sorpresa, senso di colpa, vergogna) relativamente alla scena fittizia proposta nel questionario. Successivamente per verificare se si trattasse di una buona regolazione delle emozioni è stato considerato il rapporto tra l'intensità delle emozioni che l'insegnante ritiene di aver provato, in seguito all'esperienza di aggressione verbale da parte dell'alunno proposta nel questionario, e l'intensità delle emozioni che ritiene di poter manifestare allo stesso (vedi item 33-34 del QCE).

Per quanto riguarda le *emozioni provate* sono stati calcolati i punteggi medi e la deviazione standard per ciascuna emozione: collera M=2.74 (DS=.982), paura M=1.61 (DS=.824), tristezza M=2.99 (DS=.934), disgusto M=1.97 (DS=1.031), gioia M=1.04 (DS=.275), disprezzo M=1.61 (DS=.903), sorpresa M=2.80 (DS=1.028), senso di colpa M=1.54 (DS=.793), vergogna M=1.44 (DS=.789).

Per quanto riguarda le *emozioni manifestate* sono stati calcolati ancora una volta i punteggi medi e la deviazione standard per ciascuna delle nove emozioni: collera M=2.28 (DS=1.007), paura M=1.32 (DS=.685), tristezza M=2.86 (DS=1.000), disgusto M=1.75 (DS=.968), gioia M=1.08 (DS=.347), disprezzo M=1.51 (DS=.848), sorpresa M=2.73 (DS=1.087), senso di colpa M=1.33 (DS=.666), vergogna M=1.34 (DS=.725). I risultati nel dettaglio sia per le *emozioni provate* che *manifestate* sono riportati in tabella 2.4. che segue.

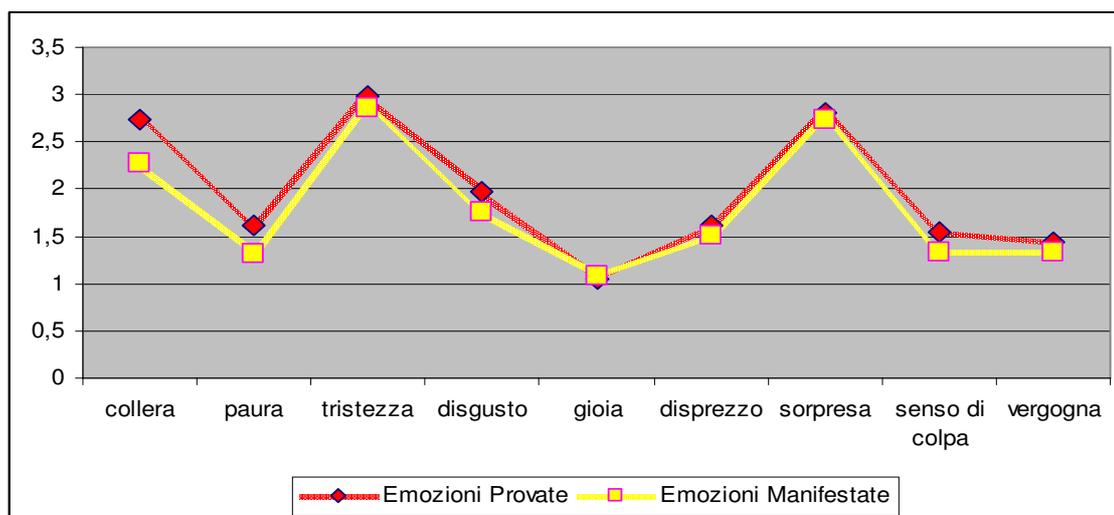
Tabella 2.4.
Punteggi medi e deviazioni standard delle emozioni provate e manifestate

	Emozioni Provate		Emozioni Manifestate	
	M	DS	M	DS
Collera	2.74	.982	2.28	1.007
Paura	1.61	.824	1.32	.685
Tristezza	2.99	.934	2.86	1.000
Disgusto	1.97	1.031	1.75	.968
Gioia	1.04	.275	1.08	.347
Disprezzo	1.61	.903	1.51	.848
Sorpresa	2.80	1.028	2.73	1.087
Senso di colpa	1.54	.793	1.33	.666
Vergogna	1.44	.789	1.34	.725

Per quanto riguarda il confronto tra l'intensità delle *emozioni provate e delle emozioni manifestate* si osserva che le prime hanno indici più alti rispetto alle seconde ad eccezione della gioia, seppur lievemente. In particolare, i confronti effettuati con il *t test*

(per campioni appaiati) indicano che tutte le differenze, ad eccezione della sorpresa e della gioia, sono significative, (collera *paired t* (470)=11.95, $p<.001$; paura *paired t* (457)=7.61, $p<.001$; tristezza *paired t* (474)=3.15, $p<.001$; disgusto *paired t* (463)=5.33, $p<.001$; disprezzo *paired t* (453)=2.61, $p<.001$; senso di colpa *paired t* (452)=5.81, $p<.001$; vergogna *paired t* (446)=2.87, $p<.001$). Vedi figura 2.3. che segue.

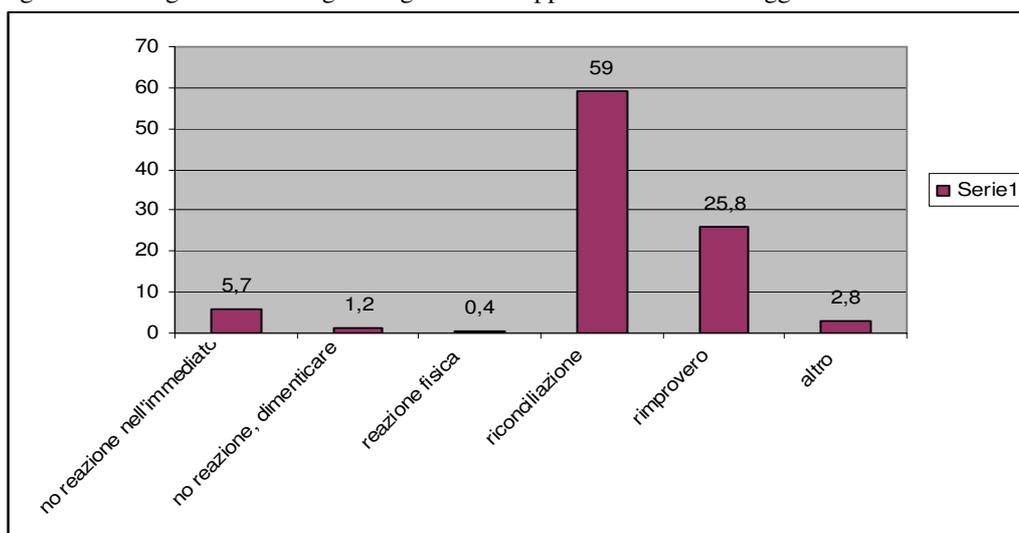
Fig. 2.3.- Intensità emozioni provate e manifestate



La curva relativa all'intensità delle *emozioni provate* è più alta della curva relativa alle *emozioni manifestate*, questo indica una buona regolazione delle emozioni degli insegnanti.

Inoltre, sono state calcolate le frequenze relative alle *tipologie di strategie che gli insegnanti adotterebbero in seguito ad un evento di aggressione da parte di un alunno* (vedi item 36 del QCE) e l'atteggiamento prevalentemente scelto (59%) è stato quello di riconciliazione (Avrei una reazione verbale di riconciliazione, discuto con i due alunni). Nel dettaglio vedere figura 2.4. di seguito.

Fig. 2.4.- Strategie adottate dagli insegnanti nel rapporto con l'alunno aggressivo



Per quanto riguarda le *concezioni sullo sviluppo dell'intelligenza* degli allievi gli insegnanti riportano un punteggio medio di $M=4.448$ e deviazione standard $DS=.408$ dunque il campione manifesta prevalentemente concezioni che si posizionano nel polo costruttivista. I risultati nel dettaglio sono riportati in tabella 2.5.

Tab.2.5.

Punteggio medio e deviazione standard delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza

	M	DS
SCCI	4.4475	.40789

2.3.2. Verifica ipotesi a)

Per verificare l'ipotesi secondo cui esista un effetto dell'età sui livelli di *burnout* è stato calcolato il punteggio medio delle tre dimensioni del *burnout* per le fasce di età (categorizzate per fasce: 20-30 anni; 31-40 anni; 41-50 anni; 51-60 anni; oltre 60 anni²), degli insegnanti prese in considerazione. I punteggi medi relativi alla sottoscala dell'*esaurimento emotivo* sono per: range 20-30 anni $M=13.80$ ($DS=13.80$); range 31-

² Essendo di numerosità ridotta il gruppo dei soggetti che rientrano in questa fascia di età (oltre 60 anni $N=7$) non è stato preso in considerazione l'effetto di questo range di età per le sottoscale del *burnout* e per il tipo di concezioni dell'intelligenza.

40 anni M=13.92 (DS=9.547); range 41-50 anni M=12.86 (DS=8.091); per range 51-60 anni M=12.07 (DS=7.686).

Per la sottoscala della *depersonalizzazione* si hanno i punteggi medi: range 20-30 anni M=3.96 (DS=3.940); range 31-40 anni M=5.71 (DS=5.969); range 41-50 anni M=7.93 (DS=6.8829); per range 51-60 anni M=6.46 (DS=7.064). Infine, i punteggi medi relativi alla sottoscala della *realizzazione professionale* sono per: range 20-30 anni M=36.86; (DS=6.185); range 31-40 anni M=36.01 (DS=7.627); range 41-50 anni M=35.28 (DS=8.130); per range 51-60 anni M=35.54 (DS=8.884). I risultati sono riportati nella tabella 2.6. e graficamente nella figura 2.5., figura 2.6. e figura 2.7.

Tabella 2.6.

Medie e deviazioni standard del *Burnout* nelle sue tre sottoscale rispetto all'età

	Range età espressa in anni	N	M	DS
Esaurimento Emotivo	20-30	145	13.80	8.547
	31-40	136	13.92	9.547
	41-50	150	12.86	8.091
	51-60	129	12.07	7.682
Depersonalizzazione	20-30	145	3.96	3.940
	31-40	136	5.71	5.969
	41-50	150	7.93	6.829
	51-60	129	6.46	7.064
Realizzazione Professionale	20-30	145	36.86	6.185
	31-40	136	36.01	7.627
	41-50	150	35.28	8.130
	51-60	129	35.54	8.884

Fig. 2.5.- Valori medi dell'esaurimento emotivo per fasce d'età

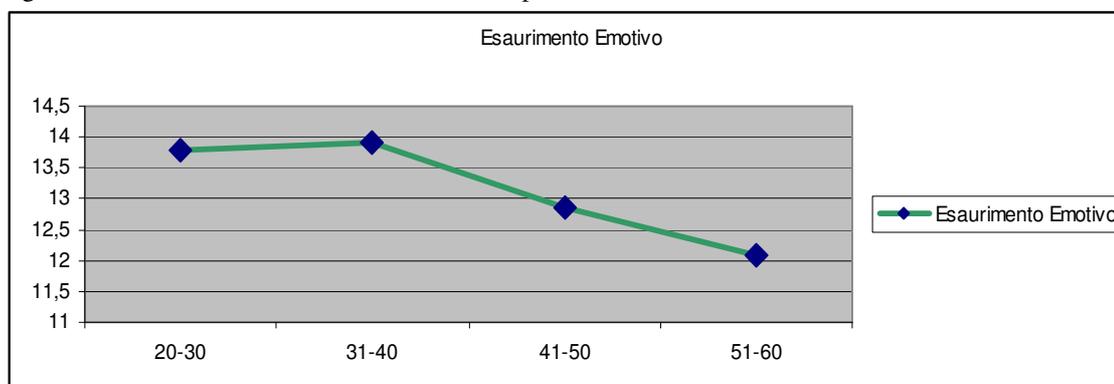


Fig. 2.6.- Valori medi della depersonalizzazione per fasce d'età

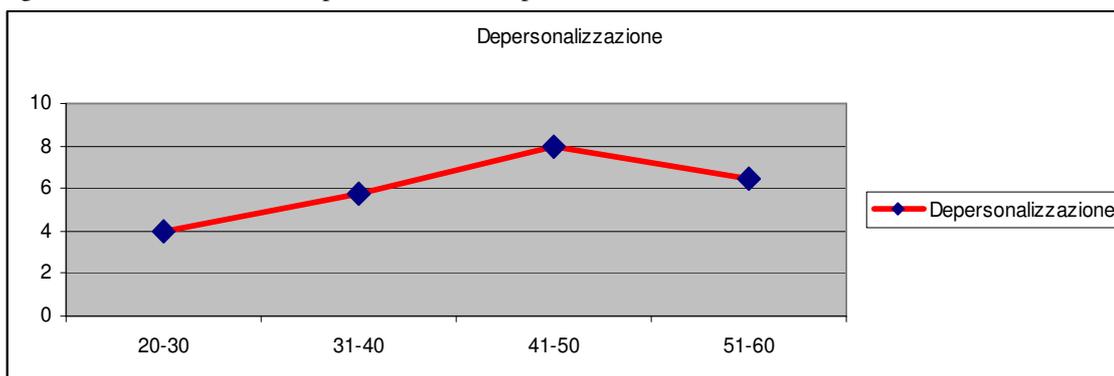
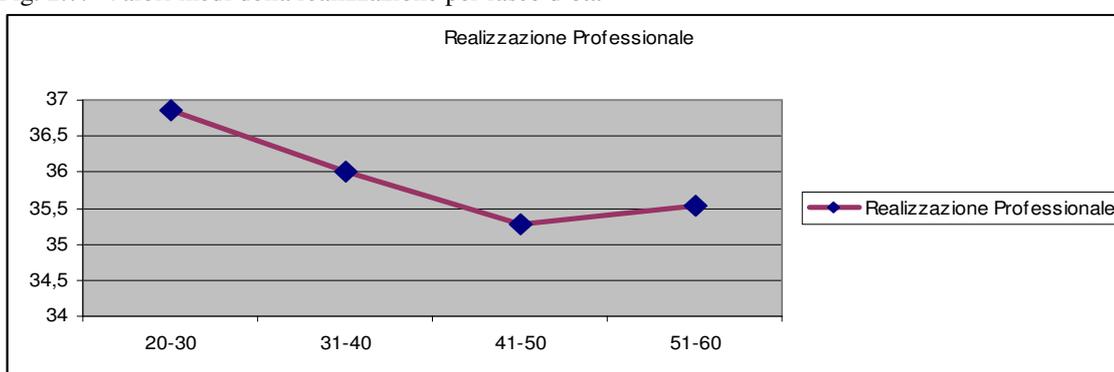


Fig. 2.7.- Valori medi della realizzazione per fasce d'età



Per verificare l'effetto che l'età può avere sul *burnout* sono state effettuate, in seguito, analisi della varianza a una via (ANOVA) condotte singolarmente per ciascuna sottoscala. Dai risultati emerge che per la sottoscala dell'*esaurimento emotivo* non si evidenziano differenze significative per le varie fasce di età (20-30 anni; 31-40 anni; 41-50 anni; 51-60 anni); per la *depersonalizzazione* si evidenziano differenze significative [F (4, 559) = 8.07; p<.001] . In particolare, i confronti effettuati con il test di Tukey indicano che gli insegnanti di età compresa tra i 20-30 anni sono significativamente meno depersonalizzati rispetto ai colleghi di età compresa tra i 41-50 anni; inoltre, i docenti di età 31-40 anni sono significativamente meno depersonalizzati rispetto ai colleghi della fascia di età 41-50 anni. Dai risultati dell'analisi dell'ANOVA per la sottoscala della *realizzazione professionale* non si evidenziano differenze significative per le varie fasce di età.

Per verificare poi l'ipotesi secondo cui esiste un effetto degli anni di insegnamento sui livelli di *burnout* è stato calcolato il punteggio medio per il *burnout* nelle sue tre sottoscale rispetto agli *anni di insegnamento* presi in considerazione (1-5 anni; 6-15

anni; più di 15 anni). I punteggi medi relativi alla sottoscala dell'*esaurimento emotivo* sono per: *range* 1-5 anni M=14.59 (DS=10.378); *range* 6-15 anni M=12.97 (DS=8.302); *range* Più di 15 anni M=12.69 (DS=7.746). Per la sottoscala della *depersonalizzazione* si hanno i punteggi medi: *range* 1-5 anni M=5.48 (DS=5.687); *range* 6-15 anni M=5.12 (DS=5.184); *range* Più di 15 anni M=7.05 (DS=7.057). Infine, i punteggi medi relativi alla sottoscala della *realizzazione professionale* sono per: *range* 1-5 anni M=35.31 (DS=6.970); *range* 6-15 anni M=36.71 (DS=7.315); *range* Più di 15 anni M=35.38 (DS=8.424). I risultati sono riportati nella tabella 2.7. che segue e graficamente nella figura 2.8., figura 2.9. e figura 2.10.

Tabella 2.7.

Medie e deviazioni standard del *Burnout* nelle sue tre sottoscale rispetto agli anni di insegnamento

	N anni insegnamento	N	M	DS
Esaurimento Emotivo	1-5 anni	85	14.59	10.378
	6-15 anni	225	12.97	8.302
	Più di 15 anni	242	12.69	7.746
Depersonalizzazione	1-5 anni	85	5.48	5.687
	6-15 anni	225	5.12	5.184
	Più di 15 anni	242	7.05	7.057
Realizzazione Professionale	1-5 anni	85	35.31	6.970
	6-15 anni	225	36.71	7.315
	Più di 15 anni	242	35.38	8.424

Fig. 2.8.- Valori medi dell'esaurimento emotivo per fasce di anni di insegnamento

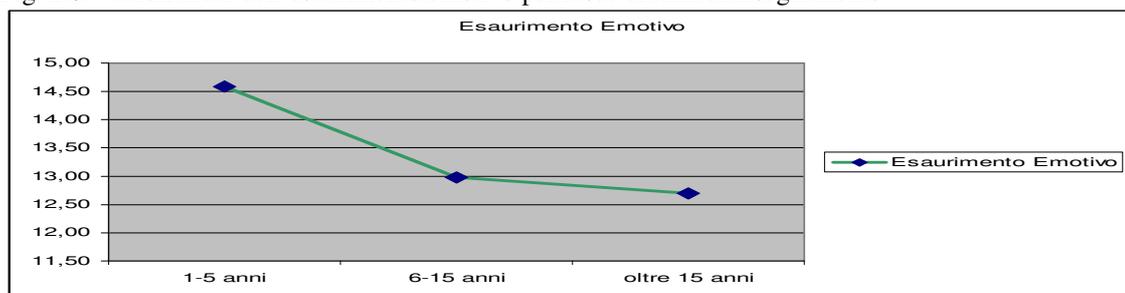


Fig. 2.9.- Valori medi della depersonalizzazione per fasce di anni di insegnamento

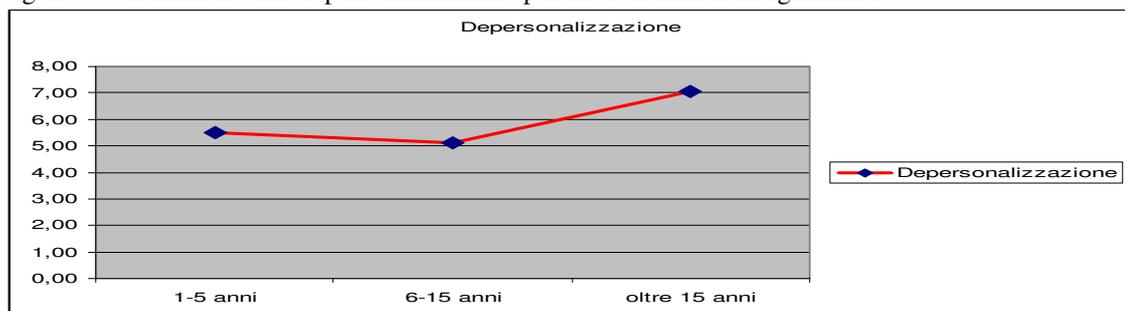


Fig. 2.10.- Valori medi della realizzazione per fasce di anni di insegnamento



Per verificare l'effetto degli *anni di insegnamento* sul *burnout* sono state effettuate analisi della varianza a una via (ANOVA) condotte singolarmente per ciascuna sottoscala. Dai risultati dell'analisi dell'ANOVA per la sottoscala dell'*esaurimento emotivo* non si evidenziano differenze significative per il numero di anni di insegnamento; per la sottoscala della *depersonalizzazione* si evidenziano differenze significative [F (2, 549) = 6.18; p<.05]. In particolare, i confronti effettuati con il test di Tukey indicano che gli insegnanti che insegnano da 6-15 anni sono significativamente meno depersonalizzati di chi ha un'esperienza di insegnamento di più di 15 anni. Dai risultati dell'analisi dell'ANOVA per la sottoscala della *realizzazione professionale* non si evidenziano differenze significative rispetto al numero di anni di insegnamento.

Successivamente, per verificare l'ipotesi secondo cui anche l'aver ricevuto una formazione specifica per l'insegnamento ha effetti sul *burnout* è stato calcolato il punteggio medio delle tre sottoscale del *burnout* rispetto alla *formazione specifica per l'insegnamento* (ad esempio aver seguito corsi ADA, SILSIS, SILSIS Sostegno). I punteggi medi relativi alla sottoscala dell'*esaurimento emotivo* sono per: chi ha ricevuto una formazione specifica M= 13.32 (DS=8.495), per chi non l'ha ricevuta M=13.29 (DS=8.565). Per la sottoscala della *depersonalizzazione* si hanno i punteggi medi: per chi ha ricevuto formazione specifica M=6.01 (DS=6.233), per chi non l'ha ricevuta M=6.11(DS=6.137). I punteggi medi relativi alla sottoscala della *realizzazione professionale* sono: per gli insegnanti formati M=36.04 (DS=7.610) e per quelli senza formazione specifica all'insegnamento M=35.05 (DS=8.119). I risultati sono riportati nella tabella 2.8 che segue e graficamente nella figura 2.11, figura 2.12 e figura 2.13.

Tabella 2.8.

Medie e deviazioni standard del *Burnout* nelle sue tre sottoscale rispetto alla formazione

	Formazione specificata per l'insegnamento	N	M	DS
Esaurimento Emotivo	Sì	384	13.32	8.495
	No	140	13.29	8.565
Depersonalizzazione	Sì	384	6.01	6.233
	No	140	6.11	6.137
Realizzazione Professionale	Sì	384	36.04	7.610
	No	140	35.05	8.119

Fig. 2.11.- Valori medi dell'esaurimento emotivo per la formazione specifica

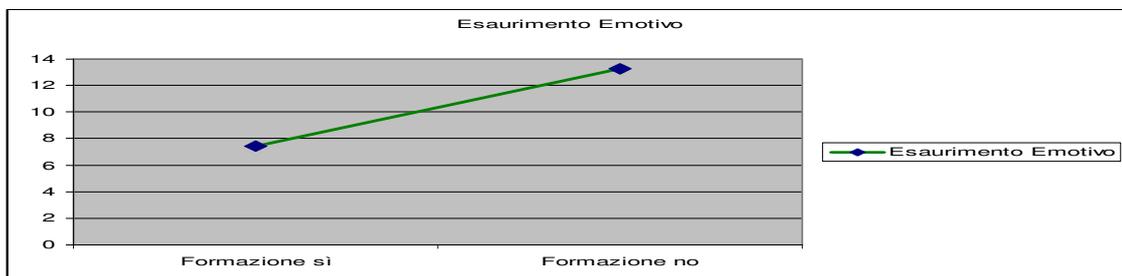


Fig. 2.12.- Valori medi della depersonalizzazione per la formazione specifica

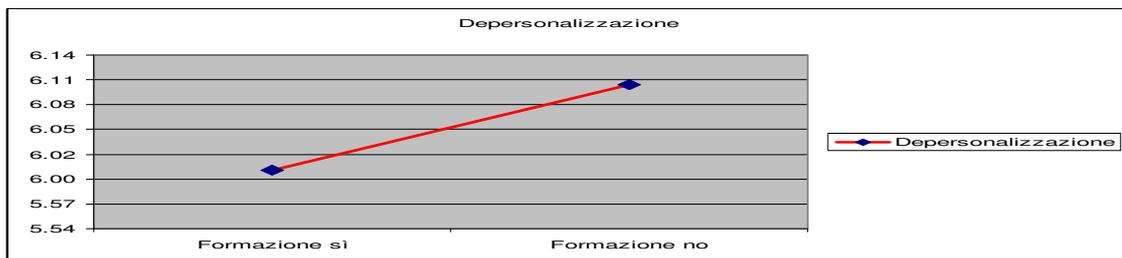


Fig. 2.13.- Valori medi della realizzazione per la formazione specifica



Per verificare l'effetto della *formazione specifica* sul *burnout* sono state effettuate analisi della varianza a una via (ANOVA) condotte singolarmente per ciascuna sottoscala. Dai risultati delle analisi della varianza a una via non si registrano differenze significative nelle medie relative alle tre sottoscale del *burnout* per la *formazione specifica*.

Infine, per verificare l'ipotesi secondo cui anche l'aver un titolo universitario ha effetti sul *burnout* è stato calcolato il punteggio medio per analizzare il *burnout* rispetto agli insegnanti che hanno effettuato *studi universitari* e rispetto a chi no li ha effettuati. I punteggi medi relativi alla sottoscala dell'*esaurimento emotivo* sono per: chi è laureato $M=13.33$ ($DS=8.015$), per chi non è laureato $M=13.14$ ($DS=8.743$). Per la sottoscala della *depersonalizzazione* si hanno i punteggi medi: per chi è laureato $M=6.85$ ($DS=6.658$), per chi non ha effettuato studi universitari $M=4.43$ ($DS=4.805$). Infine, per la sottoscala della *realizzazione professionale* si hanno i punteggi medi: per chi è laureato $M=34.86$ ($DS=8.024$), per chi non ha effettuato studi universitari $M=37.97$ ($DS=6.605$). I risultati sono riportati nella tabella 2.9. e graficamente nella figura 2.14., figura 2.15. e figura 2.16.

Tabella 2.9.

Medie e deviazioni standard del *Burnout* nelle sue tre sottoscale rispetto agli studi universitari

	Effettuato studi universitari	N	M	DS
Esaurimento Emotivo	Sì	371	13.14	8.743
	No	192	13.33	8.015
Depersonalizzazione	Sì	371	6.85	6.658
	No	192	4.43	4.805
Realizzazione Professionale	Sì	371	34.86	8.024
	No	192	37.97	6.605

Fig.2.14.- Valori medi dell'esaurimento emotivo per gli studi universitari.

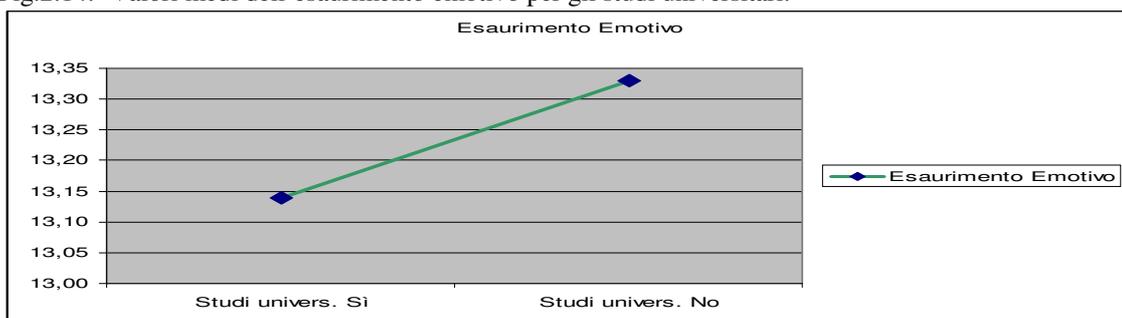


Fig.2.15.- Valori medi della depersonalizzazione per gli studi universitari.

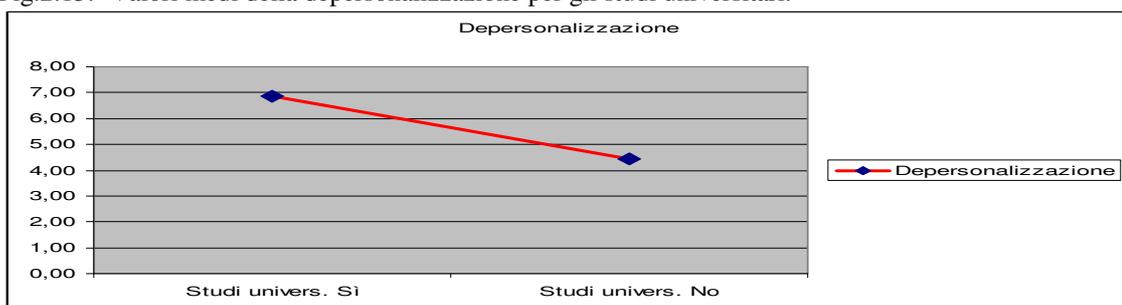


Fig. 2.16.- Valori medi della realizzazione professionale per gli studi universitari.



Dai risultati dell'analisi dell'ANOVA per la sottoscala dell'*esaurimento emotivo* non si evidenziano differenze significative per gli studi universitari. Per la sottoscala della *depersonalizzazione* si evidenziano differenze significative [$F=(1; 561)=19,96; p<.001$], ovvero, chi ha effettuato studi universitari è più depersonalizzato di chi non li ha effettuati. Infine, per la sottoscala della *realizzazione professionale* si evidenziano differenze significative [$F=(1; 561)=21,41; p<.001$], ovvero, chi ha effettuato studi universitari è anche meno realizzato professionalmente rispetto ai colleghi insegnanti non laureati.

2.3.3. Verifica ipotesi b):

Allo scopo di verificare l'ipotesi secondo cui esista una relazione tra il *burnout* e le differenti tipologie di *supporto sociale* e nello specifico che il supporto scolastico (strumentale) sia un potenziale fattore di protezione per il *burnout* è stato calcolato un coefficiente r di Pearson (a due code) tra i punteggi delle tre sottoscale del *burnout* (*esaurimento emotivo*, *depersonalizzazione*, *realizzazione professionale*) e i punteggi del *supporto scolastico*, *extrascolastico*, *misto*, *altro*, *nessuno* (questi ultimi ottenuti considerando la media della prima scelta di supporto fatta dagli insegnanti rispetto a tutte le domande del QSS). Nello specifico gli indici di correlazione sono significativamente: negativi fra *esaurimento emotivo* e *supporto extrascolastico* ($r= -.109, p<.05$), positivi fra *esaurimento emotivo* e *nessun supporto* ($r=.129, p<.01$), positivi fra *depersonalizzazione* e *nessun supporto* ($r=.092, p<.05$) e negativi fra

realizzazione professionale e nessun supporto ($r = -.142, p < .01$). I risultati sono riportati nella tabella 2.10. che segue.

Tabella 2.10.
Correlazioni fra le tre sottoscale del *burnout* e le tipologie di supporto sociale

Variabili	1	2	3	4	5	6	7
1. Esaurimento Emotivo (MBI)	1						
2. Depersonalizzazione (MBI)	.251**	1					
3. Realizzazione Professionale (MBI)	-.327**	-.517**	1				
4. Supporto Extrascolastico (prima scelta)	-.109*	.078	.071	1			
5. Supporto Scolastico (prima scelta)	-.007	-.031	.085	-.237**	1		
6. Supporto Nessuno (prima scelta)	.129**	.092*	-.142**	-.299**	-.594**	1	
7. Supporto Altro (prima scelta)	.003	-.026	-.022	-.002	-.167**	-.185**	1

** . La correlazione è significativa al livello 0.01 (2-code)

* . La correlazione è significativa al livello 0.05 (2-code)

2.3.4. Verifica ipotesi c):

Allo scopo di verificare l'ipotesi secondo cui esista una relazione tra *burnout* e *competenza emotiva* degli insegnanti sono state condotte analisi delle correlazioni lineari tra le tre sottoscale del *burnout* e le *emozioni provate* e tra le tre sottoscale del *burnout* e le *emozioni manifestate*. Dalla matrice di correlazione lineare (r di Pearson) tra le tre sottoscale del *burnout* e le *emozioni provate* emerge che l'*esaurimento emotivo* è correlato in modo significativamente positivo con la collera ($r = .208, p < .01$), il disgusto ($r = .138, p < .01$), la gioia ($r = .111, p < .05$), il disprezzo ($r = .243, p < .01$), il senso di colpa ($r = .118, p < .05$), la vergogna ($r = .183, p < .01$); la *depersonalizzazione* è correlata in maniera significativamente positiva con il disgusto ($r = .118, p < .01$), il senso di colpa ($r = .109, p < .01$), la vergogna ($r = .183, p < .01$); la *realizzazione professionale* correlata in modo significativamente negativo con la vergogna ($r = -.122, p < .01$). I risultati sono riportati nella tabella 2.11. che segue.

Tabella 2.11.

Correlazioni fra le tre sottoscale del *burnout* ed emozioni provate

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Esaur. Emotivo	1											
2.Deper.	.251**	1										
3.Real.P.	-.327**	-.517**	1									
4.Collera	.208**	-.020	-.047	1								
5.Paura	.084	.050	-.047	.213**	1							
6.Tristez	.012	.053	-.013	.117**	.155**	1						
7.Disgus	.138**	.118**	-.049	.363**	.197**	.201**	1					
8.Gioia	.111*	.052	-.035	.007	.212**	-.039	.162**	1				
9.Dispr	.243**	.038	-.063	.300**	.238**	.032	.450**	.058	1			
10.Sorpr	.033	.047	.022	.126**	.042	.354**	.112*	.038	-.011	1		
11.Colpa	.118*	.109*	.067	.015	.386**	.218**	.142**	.173**	.122**	.177**	1	
12.Verg	.183**	.115*	-.122**	.197**	.379**	.238**	.304**	.146**	.390**	.171**	.408**	1

**. La correlazione è significativa al livello 0.01 (2-code)

*. La correlazione è significativa al livello 0.05 (2-code)

Diversamente dalla matrice di correlazione lineare tra le tre sottoscale del *burnout* e le *emozioni manifestate* emerge che l'*esaurimento emotivo* è correlato in modo significativamente positivo con la collera ($r=.122$, $p<01$), il disgusto ($r=.112$, $p<05$), il disprezzo ($r=.136$, $p<01$), il senso di colpa ($r=.135$, $p<05$); la *depersonalizzazione* è correlata in maniera significativamente positiva con la paura ($r=.130$, $p<01$), il senso di colpa ($r=.171$, $p<01$); la *realizzazione professionale* correla in modo significativamente negativo con la paura ($r=-.122$, $p<01$) e con il senso di colpa ($r=-.114$, $p<01$). I risultati sono riportati nella tabella 2.12. che segue.

Tabella 2.12.

Correlazioni fra le tre sottoscale del *burnout* ed emozioni manifestate

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Esaur. Emotivo	1											
2.Deper.	.251**	1										
3.Real.P.	-.327**	-.517**	1									
4.Collera	.122**	.019	-.051	1								
5.Paura	.052	.130**	-.122**	.133**	1							
6.Tristez	.086	.047	-.043	.038	-.014	1						
7.Disgus	.112*	.077	-.071	.328**	.066	.145**	1					
8.Gioia	.057	-.010	-.023	-.126**	.213**	-.116*	.022	1				
9.Dispr	.136**	.059	-.069	.243**	.151**	-.052	.506**	-.014	1			
10.Sorpr	.020	.071	-.046	.066	-.039	.405**	.073	-.016	-.087	1		
11.Colpa	.135**	.171**	-.114*	-.025	.156**	.100*	.153**	.218**	.066	.100*	1	
12.Verg	.077	.039	-.091	.127**	.171**	.139**	.316**	.104*	.266**	.157**	.528**	1

**. La correlazione è significativa al livello 0.01 (2-code)

*. La correlazione è significativa al livello 0.05 (2-code)

2.3.5. Ipotesi d):

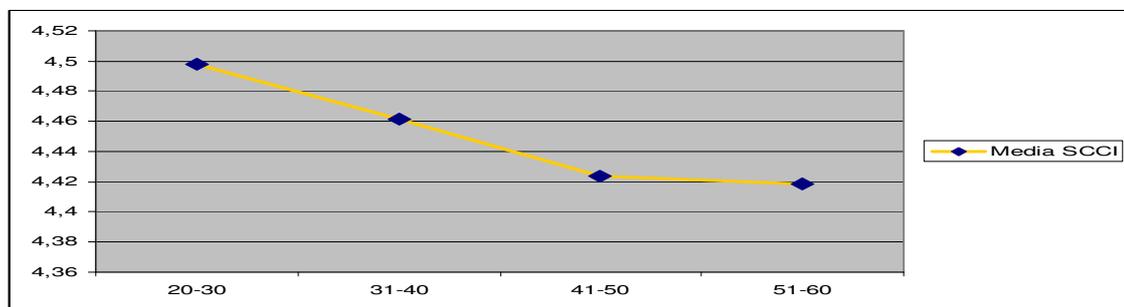
Allo scopo di verificare l'ipotesi secondo cui con il procedere dell'età si hanno concezioni meno costruttiviste dell'intelligenza è stato calcolato il punteggio medio delle *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* per le fasce di *età* degli insegnanti prese in considerazione. I punteggi medi ottenuti per ciascun *range* di *età* sono: 20-30 M=4.4977 (DS=.37376); 31-40 M=4.4616 (DS=.42722); 41-50 M=4.4236 (DS=.40966); 51-60 M=4.4183 (DS=.41971). I risultati sono riportati in tabella 2.13. e graficamente nella figura 2.17.

Tabella 2.13.

Medie e deviazioni standard delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza rispetto all'età

età espressa in anni	N	M	DS
20-30	145	4.4977	.37376
31-40	136	4.4616	.42722
41-50	150	4.4236	.40966
51-60	129	4.4183	.41971

Fig. 2.17.- Medie Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza per fasce d'età.



Per verificare l'effetto dell'*età* degli insegnanti sulle *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* sono state effettuate analisi della varianza a una via (ANOVA). Dai risultati dell'analisi dell'ANOVA non si evidenziano differenze significative delle concezioni costruttiviste dell'intelligenza per le varie fasce di età.

Successivamente è stato calcolato il punteggio medio delle *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* rispetto agli *anni di insegnamento* presi in considerazione (1-5 anni; 6-15 anni; più di 15 anni) per verificare l'ipotesi secondo cui con il procedere degli anni di insegnamento si hanno concezioni meno costruttiviste dell'intelligenza. I punteggi medi della SCCI per ciascun *range* di anni di insegnamento sono: *range* 1-5 anni M=4.4231 (DS=.38074); *range* 6-15 anni M=4.4954 (DS=.37941); *range* più di 15 anni

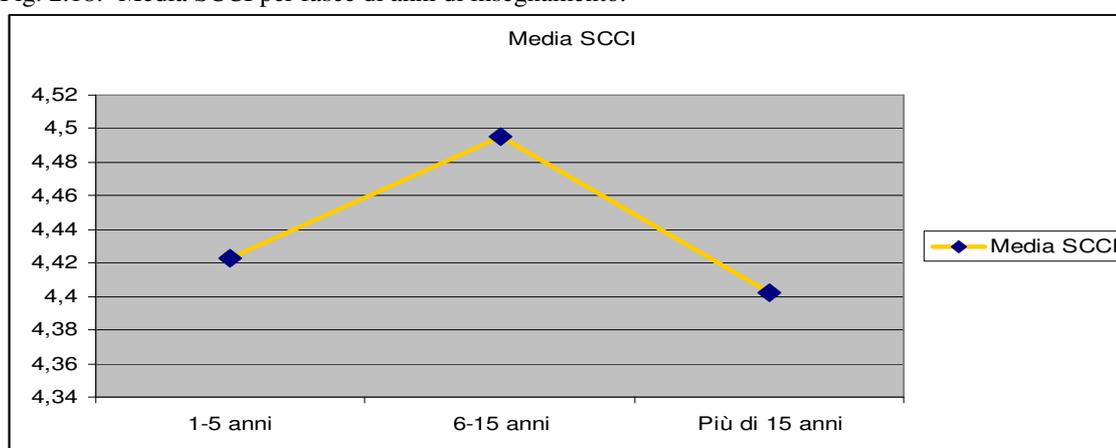
M=4.4023 (DS=.43904). I risultati sono riportati nella tabella 2.14. e graficamente nella figura 2.18.

Tabella 2.14.

Medie e deviazioni standard delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza rispetto al numero di anni di insegnamento

Numero di anni di insegnamento	N	M	DS
1-5 anni	85	4.4231	.38074
6-15 anni	225	4.4954	.37941
più di 15 anni	242	4.4023	.43904

Fig. 2.18.- Media SCCI per fasce di anni di insegnamento.



Per verificare l'effetto del *numero di anni di insegnamento* degli insegnanti sul tipo di *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* sono state effettuate analisi della varianza a una via (ANOVA). Dai risultati dell'analisi dell'ANOVA rispetto alle concezioni costruttiviste dell'intelligenza per il numero di anni di insegnamento non si evidenziano differenze significative [$F(2, 475) = 2.75; p = .06$].

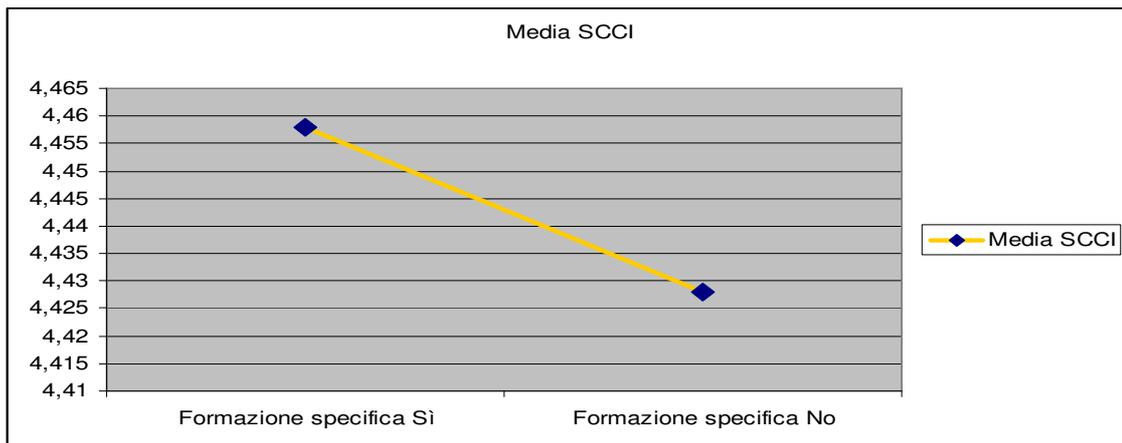
Successivamente è stato calcolato il punteggio medio delle *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* rispetto alla *formazione specifica per l'insegnamento* (ad esempio aver seguito corsi ADA, SILSIS, SILSIS Sostegno). Il punteggio medio ottenuto tra *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* e l'aver ricevuto una *formazione specifica* è $M=4.4555$ ($DS=.41705$), mentre quello relativo alle concezioni costruttiviste dell'intelligenza rispetto a non aver ricevuto una *formazione specifica* è $M=4.4336$ ($DS=.39565$). I risultati sono riportati nella tabella 2.15. e graficamente nella figura 2.19.

Tabella 2.15.

Medie e deviazioni standard delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza rispetto alla formazione

Formazione specifica per l'insegnamento	N	M	DS
Si	384	4.4580	.41927
No	140	4.4280	.38512

Fig. 2.19.- Punteggio medio Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza per formazione specifica.



Per verificare l'effetto della *formazione specifica per l'insegnamento* sulle *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* sono state effettuate analisi della varianza a una via (ANOVA). Dai risultati dell'analisi dell'ANOVA non si evidenziano differenze significative delle concezioni costruttiviste dell'intelligenza rispetto all'aver ricevuto o meno una formazione specifica per l'insegnamento.

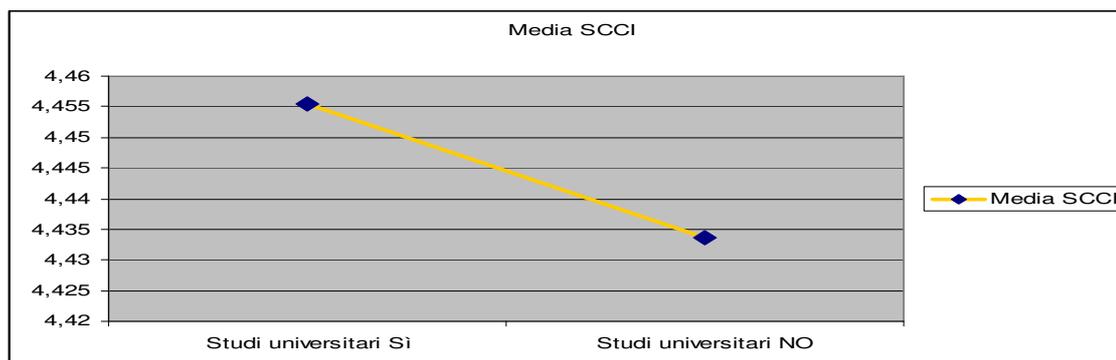
In seguito, è stato calcolato il punteggio medio delle *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* rispetto agli insegnanti che hanno effettuato *studi universitari* e rispetto a chi non li ha effettuati. Il punteggio medio ottenuto relativamente alle concezioni costruttiviste dell'intelligenza e l'aver effettuato studi universitari è $M=4.4555$ ($DS=.1705$), rispetto a non averli effettuati è $M=4.4336$ ($DS=.39565$). I risultati sono riportati nella tabella 2.16. e graficamente nella figura 2.20.

Tabella 2.16.

Medie e deviazioni standard delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza rispetto agli studi universitari

Effettuato studi universitari	N	M	DS
Si	371	4.4555	.41705
No	192	4.4336	.39565

Fig.2.20.- Punteggio medio Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza per studi universitari.



Per verificare l'effetto del *titolo universitario* sulle *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* sono state effettuate analisi della varianza a una via (ANOVA). Dai risultati dell'analisi dell'ANOVA non si evidenziano differenze significative delle concezioni costruttiviste dell'intelligenza rispetto all'aver effettuato studi universitari o meno.

Allo scopo di verificare l'ipotesi secondo cui esista una relazione tra il *burnout* e *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* sono state condotte analisi delle correlazioni lineari (r di Pearson) tra le tre sottoscale del *burnout* ed il punteggio medio delle concezioni costruttiviste dell'intelligenza. I risultati mostrano che l'esaurimento emotivo è correlato in modo significativamente negativo ($r=-.134$, $p<.01$), la depersonalizzazione è correlata in maniera significativamente negativa ($r=-.107$, $p<.05$) e la realizzazione professionale è correlata in modo significativamente positivo ($r=.167$, $p<.01$). I risultati sono riportati nella tabella 2.17.

Tabella 2.17.

Correlazioni fra le tre sottoscale del *burnout* e concezioni costruttiviste intelligenza

	1	2	3	4
1.Esaurimento Emotivo (MBI)	1			
2.Depersonalizzazione (MBI)	.251**	1		
3.Realizzazione Professionale (MBI)	-.327**	-.517**	1	
4.Media_ SCCI	-.134**	-.107*	.167**	1

** . La correlazione è significativa al livello 0.01 (2-code)

* . La correlazione è significativa al livello 0.05 (2-code)

2.3.6. Verifica ipotesi generale: esistenza di una relazione tra burnout, fattore sociale, fattore emotivo e fattore cognitivo

Allo scopo di verificare l'ipotesi generale di questo studio relativa all'esistenza di una relazione tra *burnout* degli insegnanti, *supporto sociale*, *competenza emotiva* e *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* è stata utilizzata una tecnica statistica multivariata esplorativa ovvero l'analisi delle corrispondenze multiple (ACM): tecnica utilizzata per l'analisi di dati qualitativi o misti rilevati attraverso i questionari. In generale, l'obiettivo dell'analisi delle corrispondenze multiple è quello di mettere in relazione due o più variabili qualitative osservate su un collettivo di unità statistiche. Attraverso l'ACM si individua la struttura dell'associazione interna a una tabella di contingenza, passando tramite una trasformazione in *chi-quadro* di ogni cella e sottoponendo la tabella ad analisi delle componenti principali. L'ACM permette la rappresentazione grafica delle variabili in uno spazio di dimensioni minime (solitamente due, cioè un piano cartesiano). L'identificazione dello spazio di dimensione ridotta è la sintesi dell'informazione strutturale contenuta nei dati originari. In presenza di grandi basi di dati (come nel caso di questo *I Studio*) il supporto grafico facilita la lettura dell'informazione statistica, rendendola più incisiva e rapida. Nello specifico, le variabili prese in considerazione per questo studio sono state: le tre sottoscale del *burnout* (esaurimento emotivo, depersonalizzazione, realizzazione professionale), i tipi di *supporto sociale* (scolastico, extrascolastico, misto, nessuno, altro), la *competenza emotiva* (emozioni provate e manifestate, corrispondente agli item 33 e item 34 del QCE), l'item Q36 (Di fronte ad una situazione come questa, come reagirebbe sul momento?) e le *concezioni costruttiviste dell'intelligenza*.

Dal momento che in alcuni casi gli output dei dati raccolti e analizzati erano sottoforma di punteggi medi sono state operate delle trasformazioni dei dati per avere delle categorie, proprio perché l'ACM tratta preferibilmente variabili categoriali. Per quanto riguarda il *burnout* i tre livelli per ciascuna sottoscala sono rimasti come in origine Alto, Medio e Basso; il *supporto* è stato considerato come in origine Scolastico, Extrascolastico, Misto, Nessun supporto, Altro, Non risponde; la *competenza emotiva*, invece, è stata indicata come "Buono" per le emozioni manifestate in media minore di quelle provate e come "Cattivo" per le emozioni con media superiore a quelle provate;

relativamente alle *concezioni costruttiviste dell'intelligenza* si è proceduto con l'utilizzo del metodo del 33% distribuendo i soggetti in alto, medio e basso costruttivismo.

Relativamente alle variabili inserite nell'analisi (effettuata con il software statistico e il pacchetto *FactoMineR*) nella tabella 2.18. vengono riportate sulla colonna sinistra le etichette ridotte delle variabili *attive* ovvero le possibili risposte ottenute (ad esempio buona competenza emotiva \ cattiva competenza emotiva), sulla colonna destra vengono, invece, riportate in grassetto le variabili denominate per intero *burnout*, supporto sociale, competenza emotiva e concezioni costruttiviste dell'intelligenza e sotto ciascuna variabile illustrativa la variabili attive descritte per intero.

Con l'ACM ci si aspetta, infatti, di poter individuare la struttura soggiacente, che ci permette di sintetizzare le informazioni fornite dalle risposte ai questionari in un numero ridotto di "fattori" più facilmente gestibili e interpretabili, per questo motivo nell'output verranno proiettate solo le etichette ridotte delle variabili attive (più sintetiche e meglio gestibili).

Tabella 2.18.

Legenda etichette Variabili Attive

Variabili attive per proiezione output

		Burnout
E. B		Esaurimento emotivo basso
E. M		Esaurimento emotivo medio
E. A		Esaurimento emotivo alto
D. B		Depersonalizzazione bassa
D. M		Depersonalizzazione media
D. A		Depersonalizzazione Alta
R. B		Realizzazione Professionale Bassa
R. M		Realizzazione Professionale media
R. A		Realizzazione Professionale alta
		Supporto Sociale
s. E (da Q.10 a Q.27)		Supporto Extrascolastico
s. S (da Q.10 a Q.27)		Supporto Scolastico
s. M (da Q.10 a Q.27)		Supporto Misto
s. N (da Q.10 a Q.27)		Nessun Supporto
s. A (da Q.10 a Q.27)		Altro
s. r (da Q.10 a Q.27)		Non risponde
		Competenza Emotiva
e. B		Buona competenza emotiva
e. C		Cattiva competenza emotiva
e 1.C	e 1.B	collera cattiva \ buona
e 2.C	e 2.B	paura cattiva \ buona
e 3.C	e 3.B	tristezza cattiva \ buona
e 4.C	e 4.B	disgusto cattiva \ buona
e 5.C	e 5.B	gioia cattiva \ buona
e 6. C	e 6. B	disprezzo cattiva \ buona
e 7. C	e 7.B	sorpresa cattiva \ buona

e 8.C	e 8.B	senso di colpa cattiva \ buona
e 9.C	e 9.B	vergogna cattiva \ buona
NA		Non emozioni
M. K		Non reagirei nell'immediato, preferirei rifletterci
M. H		Non reagirei, preferirei dimenticare l'accaduto
M. J		Avrei una reazione fisica (ceffone, etc..)
M. X		Avrei una reazione verbale di conciliazione, discuto con i due alunni
M. Y		Avrei una reazione verbale, rimprovero il mio alunno
M. W		Altro
Concezioni costruttiviste dell'intelligenza		
C. B		Concezioni costruttiviste dell'intelligenza basse
C. M		Concezioni costruttiviste dell'intelligenza medie
C. A		Concezioni costruttiviste dell'intelligenza alte

L'analisi della rappresentazione simultanea dei quattro blocchi di variabili presi in considerazione in questo studio (*burnout, supporto sociale, competenza emotiva e concezioni costruttiviste dell'intelligenza*) sul piano dei primi due assi fattoriali suggerisce una classificazione e un raggruppamento delle *variabili attive* nonché un'osservazione delle relazioni esistenti.

Osservando nello specifico le *variabili* proiettate sugli assi (X,Y), riportate nella figura 2.21., si nota che caratteristica principale del gruppo di insegnanti analizzato è quella di essere molto omogeneo, difatti, le corrispondenze più comuni capitano al centro degli assi, gruppo [1], formando una nuvola di puntini che indica risposte molto simili date dal campione preso in considerazione. Si discostano leggermente dal centro, più omogeneo, le variabili CB, eC ed EA ovvero coloro che hanno basse concezioni costruttiviste dell'intelligenza, cattiva competenza emotiva e alto esaurimento emotivo. Passando ad esaminare i *piani fattoriali* nonostante l'omogeneità del gruppo si notano corrispondenze meno frequenti che si collocano agli opposti del centro degli assi andando a creare le due dimensioni principali: la dimensione (X) caratterizzata dalle *emozioni* e la dimensione (Y) caratterizzata dal *supporto*. Il primo gruppo [1.1] di variabili che si distingue fortemente dalle altre e che si colloca molto vicino all'asse (Y), sul primo semipiano verticale è formato dalle sN (s14N, s13N, s25N, s19N, s27N, s20N, s22N, s18N, s22N, s15N, ecc) ovvero da una scelta di nessun supporto nelle situazioni proposte. Il secondo gruppo [1.2] di variabili che si distingue fortemente dalle altre, si colloca molto vicino all'asse (X) sul secondo semipiano orizzontale ed è formato dalle variabili e.1NA e.2NA e.3NA e.4NA e.6NA e.8NA ovvero da soggetti che non esprimono nessuna emozione. Il terzo gruppo [1.3] di variabili si colloca nel terzo quadrante, tra la dimensione (X) e la dimensione (Y) ed è formato dalle variabili

s12.M, s16.M, s18.M, s20.M, s21.M, s24.M, s23.M, s26.M soggetti che richiedono un supporto di tipo misto (ad esempio insegnante \amico).

Inoltre, la dimensione (X) è caratterizzata anche da un altro gruppo di variabili (s25.r, s10.r, s13.r, s21.r, s22.r, s15.r), il gruppo [1.4] ovvero dalla scelta di non rispondere al tipo di supporto che si preferisce e dalle variabili H e W che indicano quei soggetti che diversamente dalle corrispondenze comuni scelgono di non reagire alla situazione di violenza proposta dimenticando l'accaduto, oppure scelgono altro rispetto alle alternative proposte dal questionario. Inoltre, vi sono le variabili D.NA e C.NA che indicano che non rispondono relativamente agli item sulla depersonalizzazione e sulle concezioni.

In sintesi, ricordando che per poter individuare il significato degli assi è importante definire le modalità che giacciono agli estremi e non vicino all'origine, possiamo sintetizzare i risultati ottenuti in questo modo: la dimensione (X) è caratterizzata in maniera molto forte dalle modalità e.NA ovvero da una non scelta di emozioni. Tale fattore ha una relazione diretta molto forte con l'asse delle X e lo rappresenta totalmente per quanto riguarda i punteggi positivi. Per quanto riguarda l'asse delle ordinate (o Y) è caratterizzato in maniera molto forte dalle modalità dalla s10_N alla s27_N cioè nessun supporto sociale, anche le modalità J (avrei una reazione fisica) e K (non reagirei nell'immediato, preferirei rifletterci) giacciono vicino all'asse delle Y.

Inoltre, è interessante notare che le variabili che si collocano agli estremi degli assi e che si discostano molto dai gruppi presi in considerazione sono la variabile s14N e la variabile s18M (indicate in verde) ovvero quelle inerenti la scelta del tipo di supporto sociale: in un caso S14 (Sull'ascolto di chi può contare qualora avesse bisogno di parlare dopo una lezione in una classe particolarmente indisciplinata?) si sceglie di non contare su nessun supporto (N), nell'altro caso s19 (Se intraprende qualche buona iniziativa da chi riceve apprezzamenti?) si sceglie di contare su un supporto di tipo misto.

Per osservare nello specifico le variabili sulle due dimensioni (X,Y) si faccia riferimento alla figura 2.21 riportata nella pagina che segue.³

³ In appendice (Allegato 2, pag. 124) si trovano le coordinate delle categorie

2.4. Sintesi dei dati e discussioni

Dai risultati di questo *I Studio* si può sintetizzare la situazione del campione di insegnanti e fare delle considerazioni a riguardo relativamente al *burnout*, al supporto sociale, alla competenza emotiva e alle concezioni dell'intelligenza come segue:

- per quanto riguarda il *burnout* gli insegnanti mostrano un basso esaurimento emotivo, un'alta depersonalizzazione ed una bassa realizzazione professionale. Questo mette in luce una situazione di rischio soprattutto per la seconda e la terza sottoscala, ovvero, per l'aspetto relazionale e di realizzazione. Per quanto riguarda l'effetto dell'età sui livelli di *burnout* la fascia di età compresa tra i 20-30 anni sembra avere un effetto significativo sulla sottoscala della depersonalizzazione ovvero insegnanti più giovani (20-30 anni) riportano livelli più bassi di depersonalizzazione rispetto ai meno giovani (età 41-50 anni e 51-60 anni). Dunque, a differenza di quanto riportato in letteratura, secondo cui sono i più giovane ad avere una maggiore propensione ad incorrere nel *burnout* (Maslach e Jackson, 1981b; Friedman e Faber, 1992; Lau, Yuen e Chan, 2005), in questo studio gli insegnanti della fascia di età meno alta hanno livelli più bassi di *burnout*, nello specifico per quanto riguarda la dimensione della depersonalizzazione. Relativamente all'effetto che gli anni di insegnamento possono avere sul *burnout* emerge ancora una volta che la depersonalizzazione è quella più coinvolta e che insegnanti che hanno meno esperienza, nello specifico quelli che insegnano da 6 a 15 anni, sono meno depersonalizzati di chi ha più di 15 anni di insegnamento. Questo è in linea studi presenti in letteratura secondo cui sono i soggetti con più anni di esperienza ad essere più sensibili all'insorgenza del *burnout* (Santiniello e Furlotti, 1992; Xin e MacMillan, 1999; Pellegrino, 2000; Baiocco, Crea e Laghi, 2006). Infine, per quanto riguarda la formazione specifica all'insegnamento non si riscontrano differenze significative nelle tre sottoscale del *burnout*, mentre per quanto riguarda l'effetto del titolo universitario sul *burnout* si nota che gli insegnanti laureati sono meno depersonalizzati ma anche meno realizzati professionalmente. Quest'ultimo dato relativo agli studi universitari insieme al possibile effetto dell'età e degli anni di

insegnamento sulle sottoscale del *burnout* va a confermare la prima ipotesi (ipotesi a) di questo studio secondo cui esiste un effetto di tali variabili sul *burnout*. L'unica variabile a non essersi dimostrata avere effetto è stata, quindi, quella della formazione specifica per l'insegnamento.

- Per quanto riguarda il supporto sociale dai dati emerge che gli insegnanti prediligono in misura maggiore un tipo di supporto strumentale ovvero scolastico, proveniente cioè da figure quali colleghi, dirigenti ecc. Questo, come ipotizzato, potrebbe essere un fattore di protezione sul *burnout*, tuttavia dall'analisi della correlazione non emerge nessuna relazione tra tale tipo di supporto, definito scolastico e le tre sottoscale del *burnout*. Si riscontra, invece, che all'aumentare dell'esaurimento emotivo degli insegnanti diminuisce una scelta di supporto extrascolastico (emozionale cioè proveniente da parenti e amici) e una maggiore scelta di non richiesta di supporto. Per quanto riguarda la depersonalizzazione e la realizzazione professionale emerge una correlazione positiva con la scelta di nessun supporto sociale. Sembra, quindi, che il voler risolvere le problematiche scolastiche autonomamente sia una possibilità privilegiata dai docenti sia che essi siano esauriti emotivamente, sia che siano depersonalizzati oppure realizzati professionalmente. Dunque, nonostante le reti sociali rappresentino un'importante variabile per affrontare le situazioni di stress e trovare soluzioni ad eventi problematici a scuola (Albanese, Businaro, Fiorilli, Zorzi, 2010), gli insegnanti preferiscono non avere supporto. Questo dato fa ipotizzare che gli insegnanti potrebbero avere a disposizione una scarsa rete da cui attingere, la presenza della quale, come emerso in letteratura, potrebbe invece costituire un importante fattore di protezione.
- Relativamente al fattore emotivo, gli insegnanti mostrano una buona regolazione delle emozioni, intesa come capacità di contenere le emozioni sentite rispetto a quelle mostrate per l'ipotetica situazione di violenza a scuola proposta nel questionario. I risultati mostrano che le emozioni provate e manifestate con intensità maggiore sono la collera, il disgusto, la sorpresa, la colpa, la paura e la vergogna. Nello specifico: insegnanti più esauriti emotivamente provano con maggiore intensità collera, disgusto, gioia, disprezzo, colpa e vergogna e manifestano più intensamente collera, disgusto, disprezzo e colpa; insegnanti più

depersonalizzati provano più disgusto, più colpa, più vergogna e manifestano maggiore paura e senso di colpa; insegnanti più realizzati emotivamente provano meno vergogna e manifestano meno senso di colpa. Provare e manifestare con intensità molto forte le emozioni in gioco significa per questi docenti essere molto coinvolti a livello emotivo nella vita scolastica, fattore comunque positivo data l'intensità più alta delle emozioni provate rispetto a quelle manifestate. La buona regolazione delle emozioni è, infatti, un fattore di protezione per la qualità delle relazioni che gli insegnanti hanno a scuola, soprattutto nei rapporti conflittuali con gli allievi. Inoltre, questi insegnanti confermano una buona regolazione delle loro emozioni nel rapporto con gli alunni preferendo in percentuale maggiore una strategia di riconciliazione in risposta all'aggressività dell'alunno, piuttosto che di rimprovero, di reazione fisica ecc, ovvero strategie in cui si evince meno competenza emotiva e quindi cattiva regolazione delle emozioni.

- I dati relativi alle concezioni sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi mettono in evidenza che gli insegnanti presentano concezioni più costruttiviste. Questa tipologia di insegnanti è caratterizzata da una maggiore fiducia nelle capacità dell'alunno, dal mostrare atteggiamenti di maggiore presa in carico di responsabilità nel rendimento degli alunni e dal credere nell'intervento educativo come mezzo per favorire lo sviluppo dell'intelligenza degli allievi. La metodologia che gli insegnanti utilizzano, le responsabilità che si attribuiscono sono, quindi, fattori protettivi molto importanti nel processo di apprendimento degli allievi; diversamente, atteggiamenti di deresponsabilizzazione (non considerare il proprio ruolo determinante per lo sviluppo di un allievo) possono essere fattori di rischio nel processo educativo e per il benessere personale dell'insegnante. Inoltre, i risultati dello studio mettono in evidenza che non esiste, come invece ipotizzato, un effetto significativo dell'età, della formazione specifica per l'insegnamento e del titolo universitario sul tipo di concezioni. Relativamente al numero di anni di insegnamento si evidenzia una differenza che, invece, si avvicina alla significatività [$F(2, 475) = 2.75; p = .06$]. In letteratura è stato infatti riportato che docenti con meno anni di insegnamento sono più costruttivisti dei colleghi con più esperienza (Albanese, 2003; Fiorilli,

2003; 2009). Infine, dai risultati emersi da questo studio, coerentemente con la letteratura (Albanese *et al.*; *in press*) si evince che gli insegnanti più costruttivisti sono anche coloro che sono più realizzati professionalmente mentre quelli meno costruttivisti, oltre ad essere più esauriti emotivamente, sono anche più depersonalizzati. Questo risultato ci fa riflettere sul fatto che gli insegnanti più costruttivisti, sono anche più centrati sulla risoluzione dei problemi professionali ed hanno meno problemi a livello emotivo e nelle relazionali con gli altri.

- Per quanto riguarda l'ultima ipotesi sulla relazione tra il *burnout*, il fattore sociale, il fattore emotivo e quello cognitivo l'analisi dei dati ha riportato un aspetto particolare ovvero la presenza di un gruppo molto omogeneo. Da esso si discostano, però, quattro profili differenti di insegnanti che sembrerebbero più a rischio rispetto al gruppo totale. Il primo profilo che si delinea è caratterizzato da concezioni meno costruttiviste, alto esaurimento emotivo e cattiva competenza emotiva. Questo dato conferma quanto riportato in letteratura secondo cui insegnanti con basse concezioni dell'intelligenza hanno anche più alti livelli di esaurimento emotivo (Albanese *et al.*, *in press*) e in linea con gli studi che hanno dimostrato che a una cattiva competenza emotiva, quindi non buona regolazione delle emozioni, corrispondono più alti livelli di *burnout* (Doudin *et al.*, 2009b). Il secondo profilo è caratterizzato da insegnanti che scelgono di non richiedere supporto nelle differenti situazioni previste e che scelgono di avere una reazione fisica come strategia da adottare in seguito all'evento di violenza proposto. Il terzo profilo di insegnante che emerge è caratterizzato da coloro che dichiarano di non esprimere emozioni quando sono provocati da un alunno violento. Il quarto profilo è, invece, quello di insegnanti che scelgono nelle difficoltà supporti di tipo misto ovvero colleghi\ amici, mamma\ insegnante ecc. Il quinto ed ultimo profilo si caratterizza per la scelta di non rispondere al tipo di supporto che si richiederebbe in caso di eventi problematici a scuola.

Parte Terza

SECONDO STUDIO

Capitolo 3

UNO STUDIO CON INSEGNANTI ITALIANI E SCOZZESI DI SCUOLA PRIMARIA

3.1 Obiettivi e ipotesi

Obiettivo di questo *secondo studio* è quello di verificare se lo stato di benessere dei docenti possa essere influenzato solo dalle caratteristiche del ruolo (di insegnante) o se si possa attribuire anche all'organizzazione scolastica del Paese di appartenenza e alla formazione prevista dal sistema educativo di appartenenza. Indipendentemente dai fattori comunemente indagati quali ad esempio età, anni di insegnamento e ordine di scuola in relazione al *burnout* degli insegnanti, potrebbero avere influenza anche le organizzazioni del sistema scolastico di appartenenza dei diversi Paesi, la differente formazione degli insegnanti e la diversa immagine presso le rispettive popolazioni. Nonostante, in parte, vi siano studi in letteratura nazionale e internazionale sul *burnout* degli insegnanti attraverso confronti cross-culturali (Pedrabissi, Rolland e Santiniello, 1993; Schawarzer, Shmitz e Tag, 2000; Aydogan, Dogan e Bauram, 2009), meno indagati sono stati i fattori *sociale, emotivo e cognitivo* attraverso studi di confronto tra insegnanti di culture differenti. Partendo da queste considerazioni sono state esplorate le differenze esistenti tra un gruppo di insegnanti italiani e un gruppo di insegnanti scozzesi per le sottoscale del *burnout*, per il *supporto sociale*, per la *competenza emotiva* e, infine, per le *concezioni costruttiviste dell'intelligenza*.

Posta, dunque, la diversa formazione culturale all'insegnamento e la diversa organizzazione del sistema scolastico, ci chiediamo se esista una differenza tra gli insegnanti italiani e gli insegnanti scozzesi relativamente:

- a) ai livelli delle sottoscale del *burnout*;
- b) al *supporto sociale*;
- c) alla *competenza emotiva*;
- d) alle *concezioni costruttiviste dell'intelligenza*.

3.2. Metodo

I partecipanti verranno descritti relativamente alle variabili anagrafiche e socioculturali (sesso, figli, età, anni di insegnamento, insegnante di ruolo \ precario, studi universitari, grado scolastico in cui si insegna). Inoltre, verrà presentato il contesto di appartenenza e nello specifico si farà riferimento: alla rispettiva formazione per accedere all'esercizio della professione di insegnante nelle due culture e all'organizzazione dei due sistemi scolastici.

Come prima anticipato si farà riferimento a due gruppi di docenti di nazionalità differente, Italia e Scozia, opportunamente bilanciati nelle loro caratteristiche anagrafiche e culturali.

3.2.1. Partecipanti e contesto

Sono state confrontate le risposte date ai questionari da 68 insegnanti: 34 di nazionalità italiana e 34 di nazionalità scozzese. I due gruppi di insegnanti sono così caratterizzati (vedi tabella 3.1. si seguito):

Tabella 3.1.
Frequenze relative delle caratteristiche anagrafiche e socioculturali degli insegnanti italiani e scozzesi

	Frequenze Italiani	Frequenze Scozzesi
Sesso		
Maschio	5.9	8.8
Femmina	94.1	91.2
Figli		
Sì	44.1	44.1
No	55.9	55.9
Età Espressa in anni		
20-30	41.2	44.1
31-40	23.5	29.4
41-50	11.8	8.8
51-60	20.6	8.8
Oltre 60	2.9	8.8
Anni di insegnamento		
1-5 anni	41.2	41.2
6-15 anni	26.5	26.5
Più di 15 anni	32.4	32.4
Posizione occupata		
Di ruolo	50	76.5
Precario	50	23.5
Effettuato studi universitari		
Sì	100	100

No	-	-
Grado scolastico in cui insegna		
Infanzia	-	-
Primaria	100	100
Media inferiore	-	-
Media superiore	-	-
E' un insegnante		
Curriculare	100	100
Di sostegno	-	-

Si è focalizzata l'attenzione sulle *Primary Schools* scozzesi e sulla formazione dei docenti che vi insegnano perché è il livello scolastico (quello della scuola primaria) meglio confrontabile con quello italiano.

In Scozia, difatti, non esistono le scuole secondarie di primo grado (medie) e le primarie di secondo grado (superiori) iniziano direttamente dopo la *Primary School* all'età di 12 anni proseguendo per 6 anni con 4 di istruzione obbligatoria. Diversamente, le classi della scuola primaria sono 7: dalla prima alla settima, si entra a scuola un anno prima che in Italia, iniziando cioè all'età di 5 anni e terminando all'età di 12 anni.

In Scozia il percorso formativo che permette l'accesso all'insegnamento alle scuole primarie è in buona parte differente da quello programmato dall'organizzazione scolastica italiana per i suoi alunni/e affinché raggiungano lo status di insegnanti di scuola primaria.

In Italia, ad oggi, è prevista una sola tipologia di corso, ovvero la Laurea in Formazione Primaria, con la durata di quattro anni e con possibilità di accesso solo a numero chiuso, tramite il superamento di un test di ingresso scritto a modalità risposta multipla (presso le Università di Bari, Bologna, Brescia, Bressanone Università di Bolzano, Cagliari, Firenze, Genova, Aquila, Macerata, Matera, Milano Bicocca, Cattolica, Napoli Suor Orsola Benincasa, Padova, Palermo, Perugia, Reggio Emilia, Roma Tre, Roma Lumsa, Salerno, Torino, Trieste, Udine, Urbino). Per la Scozia la formazione per diventare insegnanti di *Primary School* prevede due tipologie formative di accesso alla professione (presso le università di Aberdeen, Dundee, Edinburgh, Glasgow, West of Scotland, Stirling, Strathclyde). La prima tipologia di percorso è il conseguimento del *Bachelor of Education (BEd) degree course in Primary Education*, della durata 4 anni; la seconda è la possibilità di conseguire un *degree* (laurea) in qualsiasi disciplina, sia essa umanistica o scientifica e poi accedere, tramite una *interview* (colloquio che va a valutare l'alto livello della lingua inglese ed il livello di preparazione in matematica, al

Professional Graduate Diploma in Education (PGDE corrispettivo del *PGCE* in UK), programma della durata di un anno, con circa 18 settimane di studio in aula e 18 settimane di esperienza scolastica.

Il conseguimento di un *PGDE* o di un *BEd* in Scozia, divengono qualifiche necessarie per registrarsi al *General Teaching Council (GTC)* ovvero un vero e proprio albo degli insegnanti; un organismo autonomo della docenza, mantenuto dagli stessi docenti attraverso il pagamento di una tassa di circa 55 sterline. L'iscrizione a questo albo riconosce professionalmente i docenti accertando loro l'accesso alla professione. Questo stesso Consiglio Generale della professione docente tipico del regno anglosassone venne, infatti, istituito sotto richiesta del governo, sia in Scozia che in Inghilterra, nel 1966, dopo che nel 1965 vi era stato un degrado del livello di istruzione.

In Scozia le insegnanti curricolari non hanno la loro classe dal primo all'ultimo anno (come avviene invece per l'Italia), ma ogni anno si prevede un cambiamento, con un massimo di due anni consecutivi nella stessa classe. Inoltre, ogni scuola ha una sua uniforme di appartenenza che viene fatta indossare ai bambini obbligatoriamente. Il fatto di avere una uniforme in Scozia è giustificato come un modo per non far rilevare differenze di classe sociale, almeno nell'abbigliamento a scuola. Gli stessi zaini degli studenti sono perfettamente identici per colore e dimensione, li contraddistingue un'etichetta con il nome dell'alunno proprietario. I banchi sono di solito quadrati o rettangolari da 4 o da 8 posti. Su ogni lato del banco ci sono delle etichette con il nome del bambino che occupa quel banco. I gruppi dei bambini che siedono al banco sono differenziati a seconda del "livello di bravura". I banchi (e quindi i gruppi) possono distinguersi per colore, ad es. banco rosso, giallo, verde e blu, denominati ad esempio: *blue table*, *green table*, *yellow table* e *red table* (vedi foto in appendice 3). Questa è la disposizione più comune ma è possibile per un insegnante usarla a sua discrezione: se ad esempio una classe è particolarmente rumorosa o difficile da gestire è possibile per l'insegnante disporre i banchi in maniera tradizionale in fila o a ferro di cavallo come uno preferisce.

Il fatto di *differenziare* non solo i banchi per bravura degli alunni ma gli stessi compiti è una caratteristica del sistema scolastico scozzese. In Scozia non ci sono compiti in classe come per l'Italia, sono invece previste unità di inglese o di matematica chiamate *assessment* ovvero prove diverse in classe che cercano di differenziare il lavoro così che

tutti i bambini riescano non solo a raggiungere l'obiettivo ma anche per raggiungere livelli più alti. Per le insegnanti scozzesi non si tratta di una discriminazione, (essendoci, come noto, bambini che sono più veloci di altri oppure bambini che hanno bisogno di essere stimolati in modo diverso) ma una modalità molto utile per la loro *self-esteem*. In sostanza, l'obiettivo può essere lo stesso, però, il livello a cui quell'obiettivo viene capito può essere differente per cui viene reputata una buona pratica far capire agli alunni di aver effettivamente raggiunto l'obiettivo dando loro la possibilità di avere successo in quello che fanno. Ad esempio, se l'obiettivo della giornata è di imparare l'addizione con i numeri a una cifra differenziare questo obiettivo con due compiti diversi sarebbe dare agli alunni più bravi numeri come otto più nove e agli alunni meno bravi due più tre, in questo modo tutti lavorano sullo stesso obiettivo e si evita il problema della differente rapidità nell'eseguire il compito.

Va sottolineato che la *differenziazione* non avviene in tutti i compiti. Essa, difatti, può essere intesa anche come dare più aiuto a un bambino rispetto ad un altro, ad esempio quando si tratta di scrittura tutti i bambini devono scrivere qualcosa per cui un gruppo che ha maggiori difficoltà di scrittura può avere l'aiuto dell'insegnante e un altro gruppo che invece ne ha meno può scrivere senza il supporto del docente.

Volendo, però, nelle scuole scozzesi ci sono anche dei volontari (figure esterne alla scuola ad esempio genitori degli allievi, *assistant teacher* ecc) che possono accedere alle classi e supportare l'insegnante in questo tipo di attività di *differenziazione* in modo che tutti i gruppi abbiano un adulto di riferimento a cui chiedere sempre. In Scozia, infatti, è prevista una vera e propria organizzazione di uno *staff* di supporto scolastico alle insegnanti di classe⁴.

3.2.2. Procedura di raccolta dati

Le somministrazioni dei questionari per il gruppo italiano sono state effettuate in concomitanza con quelle svolte per il *I Studio*; le somministrazioni per il gruppo non italiano sono state effettuate, invece, in Scozia precisamente in alcune scuole della città

⁴ Per un approfondimento delle pratiche educative scozzesi, dell'utilizzo degli spazi della scuola primaria in Scozia e della formazione per diventare insegnanti si faccia riferimento all'Allegato 3 (in appendice) in cui sono state riportate: osservazioni, foto e parte di un'intervista fatta da chi scrive ad un'insegnante scozzese di *Primary School* della città di *Edinburgh*.

di Glasgow e in una scuola della città di Edinburgh. Per la distribuzione e raccolta del plico dei questionari sono stati impiegati tre mesi (dal 16 marzo al 16 giugno 2009): sono state prima contattate le scuole via *email* presentando brevemente lo scopo della ricerca e allegato un permesso del Dipartimento di Psicologia della *Glasgow Caledonian University* con funzione di autorizzazione e referenza per l'accesso nelle scuole; successivamente con gli istituti interessati sono stati fissati degli appuntamenti e sono stati personalmente distribuiti agli insegnanti i questionari; il ritiro è avvenuto dopo due o tre settimane dalla distribuzione per le scuole di Glasgow, invece, per la scuola di Edinburgh il ritiro è avvenuto nella stessa giornata in cui i questionari erano stati somministrati. Pur rilasciando per ogni scuola un numero di questionari proporzionale al numero delle insegnanti in servizio, è stata restituita una percentuale bassissima di plichi compilati

3.2.3. *Strumenti*

Gli strumenti utilizzati per questo *Secondo Studio* sono stati tradotti in lingua inglese da una docente madrelingua e controllati successivamente con un'insegnante bilingue con cui si è verificato il senso condiviso di ciascun *item*.

Si tratta di quattro questionari: per il *burnout* il Maslach Burnout Inventory - *MBI* (Maslach e Jackson, 1981; Trad. it. Sirigatti e Stefanile, 1993), per la rilevazione della *rete di supporto sociale* a disposizione degli insegnanti e della *competenza emotiva* sono stati utilizzati il Questionario sul Supporto Sociale- *QSS* ed il Questionario sulla Competenza Emotiva - *QCE* (Doudin, Curchord, 2007) nella versione italiana di Albanese, Fiorilli, Businaro e Zorzi (2010), per le *concezioni sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi* la Scala delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza - *SCCI* (Albanese e Fiorilli, 2003).

3.2.4. *Analisi Statistiche*

Le analisi utilizzate per indagare le ipotesi di questo studio sono state: *statistiche descrittive, t-test, test della varianza e analisi della varianza con disegno fattoriale misto.*

L'elaborazione dei dati raccolti è stata effettuata attraverso l'utilizzo del software statistico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versione 18.0.

3.3. Risultati

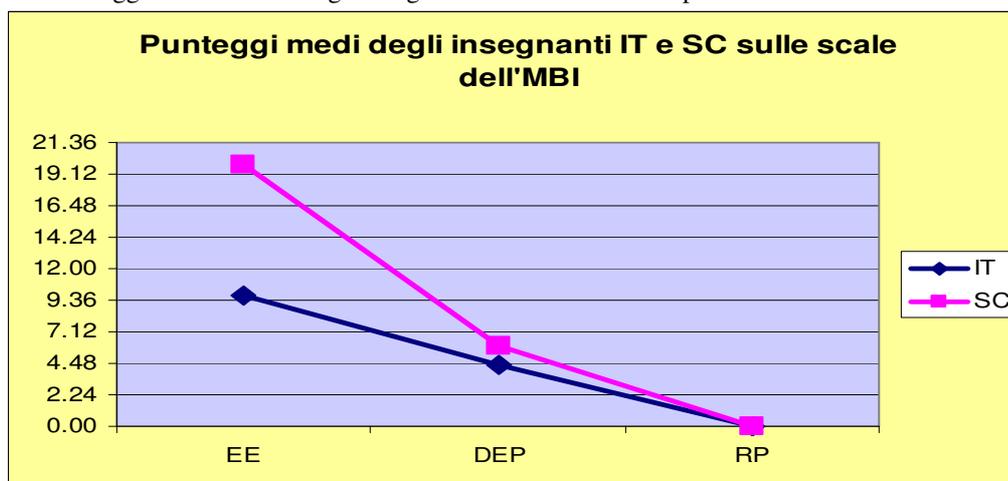
3.3.1. *Analisi delle differenze del burnout tra insegnanti italiani e scozzesi*

Allo scopo di verificare l'esistenza di differenze nei livelli di *burnout* tra gli insegnanti italiani e gli insegnanti scozzesi, si è proceduto con l'analizzare le risposte date relativamente alle tre sotto-scale (esaurimento emotivo, depersonalizzazione, realizzazione professionale) del MBI, calcolando i punteggi medi e la significatività delle differenze con il *t test*.

Dai risultati si osserva che gli insegnanti scozzesi mostrano un punteggio medio significativamente più alto relativamente alla dimensione dell'esaurimento emotivo (EE) $M=19.55$ ($DS= 12.22$) rispetto agli insegnanti italiani $M=9.55$ ($DS=6.44$), ($t(66)=-4.24$; $p<. 001$).

Per quanto riguarda invece le sotto-scale della depersonalizzazione (DEP) e della realizzazione professionale (RP) non ci sono differenze statisticamente significative. Vedi figura 3.1.

Fig. 3.1.- Punteggi medi ottenuti dagli insegnanti Italiani e Scozzesi per ciascuna sottoscala dell'MBI



3.3.2. Analisi delle differenze del supporto sociale tra insegnanti italiani e scozzesi

Per quanto riguarda la verifica della differente tipologia di supporto sociale tra gli insegnanti italiani e gli insegnanti scozzesi, si sono calcolati i punteggi medi per ciascun tipo di supporto (strumentale, emozionale, nessun supporto) ricevuto e privilegiato dagli insegnanti italiani e da quelli scozzesi. I risultati hanno mostrato una scelta di supporto prevalentemente di tipo strumentale per entrambi i gruppi (vedi tabelle 3.1.-3.2.).

Tab. 3.1. Punteggi medi e deviazioni standard del tipo supporto insegnanti Italiani

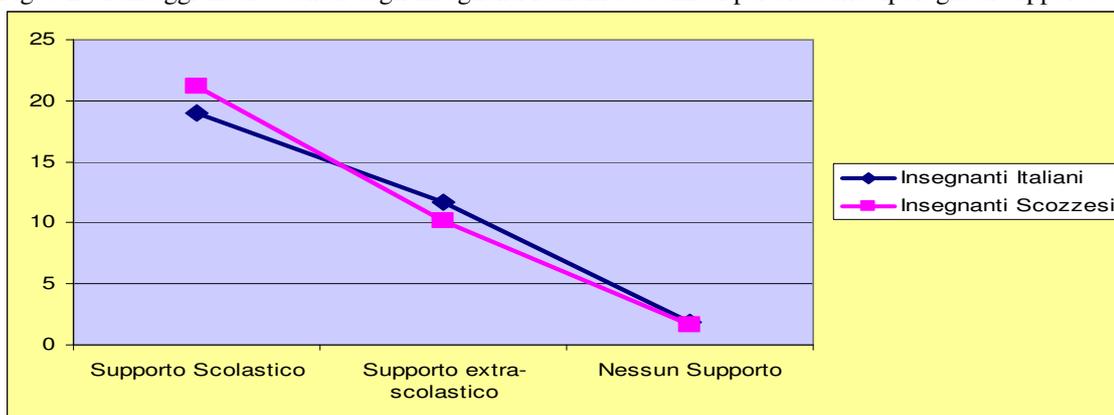
	M	DS
Supporto Scolastico (Strumentale)	19.0	7.62
Supporto Extra-scolastico (Emotivo)	11.7	9.61
Nessun Supporto	1.88	2.71

Tab. 3.2. Punteggi medi e deviazioni standard del tipo di supporto insegnanti Scozzesi

	M	DS
Supporto Scolastico (Strumentale)	21.2	9.20
Supporto Extra-scolastico (Emotivo)	10.2	7.42
Nessun Supporto	1.67	2.30

La significatività delle differenze nei due gruppi di insegnanti per il tipo di supporto sociale è stata analizzata con il *test della varianza* (ANOVA). I risultati non sono statisticamente significativi per nessuna delle tipologie di supporto. Vedi figura 3.2.

Fig. 3.2.- Punteggi medi ottenuti dagli insegnanti Italiani e Scozzesi per ciascuna tipologia di supporto



3.3.3. Analisi delle differenze della competenza emotiva tra insegnanti italiani e scozzesi

Per verificare l'esistenza di una differenza significativa nella competenza emotiva tra gli insegnanti italiani e gli insegnanti scozzesi, si sono considerati gli item Q33 (In questa situazione e dopo essere stata insultata, qual è l'intensità delle emozioni che potrebbe provare?) e Q34 (Quali sono le emozioni che Lei manifesterebbe alla sua alunna Roberta\o?) del questionario sulla Competenza Emotiva (vedi allegato pag.) si è proceduto ad un tipo di analisi della varianza con Disegno Fattoriale Misto (*Between Subject Effects* e *Within Subject Effects*).

Come variabili tra i soggetti (*Between Subject*) sono state considerate le emozioni provate *versus* le emozioni manifestate, mentre come variabili entro i soggetti (*Within Subject*) la nazionalità degli insegnanti, ovvero italiani e scozzesi.

E' stata condotta un'ANOVA con disegno a misure ripetute. Si sono dunque confrontate le emozioni provate e manifestate (fattori entro i soggetti) in funzione della nazionalità degli insegnanti Italiani e Scozzesi (fattore tra i soggetti).

In tabella 3.3. si riportano le statistiche descrittive per ciascuna emozione considerata negli insegnanti Italiani e Scozzesi.

Tab.3.3. Medie e deviazioni standard delle emozioni provate e manifestate dagli insegnanti italiani e scozzesi

	M	DS	M	DS
	Italia	Italia	Scozia	Scozia
COLLERA				
Provata	M=2.81	Ds=(1.14)	M=3.55	ds=(.67)
Manifestata	M=2.30	Ds=(1.00)	M=3.21	ds=(.82)
PAURA				
Provata	M=1.58	Ds= (.76)	M=3.06	ds=(.94)
Manifestata	M=1.31	ds=(.54)	M= 2.53	ds=(1.36)
TRISTEZZA				
Provata	M=2.69	Ds= (.93)	M=3.34	ds=(.93)
Manifestata	M=2.62	Ds=(1.04)	M= 3.38	ds=(.90)
DISGUSTO				
Provata	M=1.73	Ds= (.78)	M=3.31	ds=(.78)
Manifestata	M=1.50	Ds= (.77)	M=3.13	ds=(1.00)
GIOIA				
Provata	M=1.00	Ds= (.00)	M=1.34	ds=(.60)
Manifestata	M=1.00	ds=(.00)	M=1.31	ds=(.47)
DISPREZZO				
Provata	M= 1.46	Ds= (.77)	M= 2.81	ds=(.90)
Manifestata	M= 1.38	ds=(.70)	M=2.34	ds=(1.06)
SORPRESA (N.S.)				
Provata	M= 2.65	Ds= (1.05)	M= 3.03	ds=(.91)
Manifestata	M= 2.77	Ds=(1.07)	M=3.13	ds=(.80)
SENSO DI COLPA				
Provata	M= 1.42	Ds= (.66)	M= 1.75	ds=(1.01)
Manifestata	M= 1.21	ds=(.50)	M=1.91	ds=(1.05)
VERGOGNA				
Provata	M= 1.33	Ds= (.77)	M= 2.06	ds=(1.10)
Manifestata	M= 1.13	ds=(.33)	M=2.00	ds=(1.19)

I risultati evidenziano che le emozioni provate sono mediamente più intense di quelle manifestate per entrambi i gruppi di insegnanti, italiani e scozzesi. In alcuni casi, inoltre, emergono differenze significative tra provate e manifestate; in particolare, per quanto riguarda le emozioni (fattore entro i soggetti): della collera $F(1) = 19.49, p < .001$ e della paura $F(1) = 12.52, p = .001$. Non ci sono, invece, differenze significative tra

provate e manifestate per le emozioni del disgusto, del disprezzo, della tristezza, vergogna, gioia, sorpresa e senso di colpa, invece, non sono significative.

Inoltre, in linea con l'ipotesi di partenza, si riscontrano differenze significative tra insegnanti italiani e scozzesi (fattore tra i soggetti, vedi figura 3.3 e figura 3.4). Nel dettaglio gli insegnanti scozzesi provano e manifestano con maggiore intensità: collera $F(1) = 14.71, p < .001$; paura $F(1) = 33.81, p < .001$; tristezza $F(1) = 10.08, p = .001$; disgusto $F(1) = 68.56, p < .001$; gioia $F(1) = 14.90, p < .001$; disprezzo $F(1) = 34.69, p < .001$; vergogna $F(1) = 12.22, p = .001$.

Infine, non si riscontrano effetti significativi di interazione tra la nazionalità sulle emozioni provate e manifestate.

Fig. 3.3.- Differenze punteggi medi ottenuti dagli insegnanti italiani e scozzesi per le emozioni provate

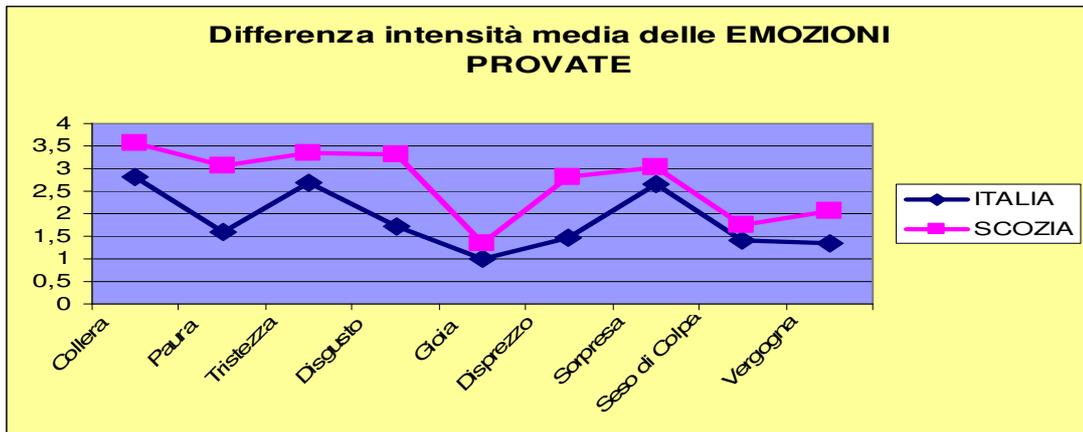
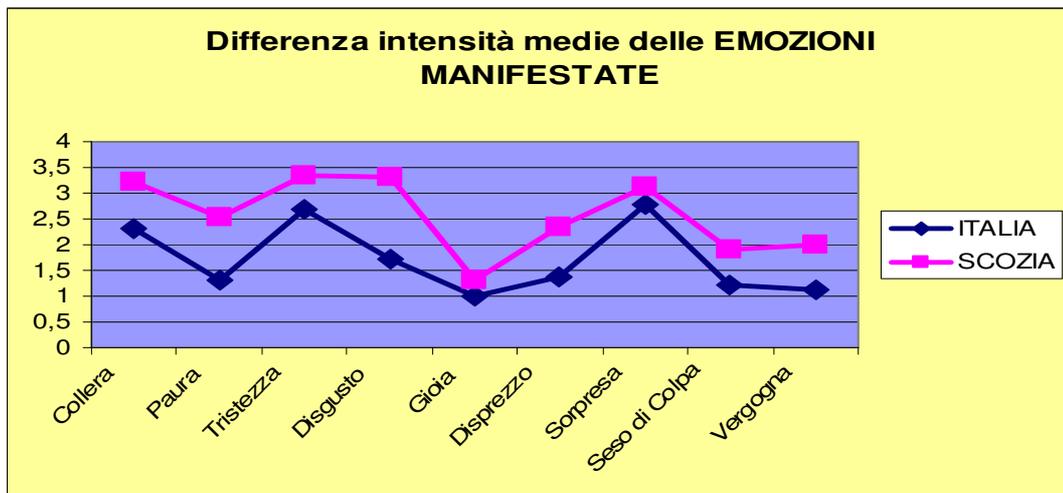


Fig. 3.4.- Differenze punteggi medi ottenuti dagli insegnanti italiani e scozzesi per le emozioni manifestate



3.3.4. Analisi delle differenze delle concezioni dell'intelligenza tra insegnanti Italiani e Scozzesi

Allo scopo di confrontare le concezioni costruttiviste sullo sviluppo dell'intelligenza degli alunni dei due gruppi di insegnanti sono state analizzate le risposte date alla scala SCCI calcolando i punteggi medi e le significatività delle differenze con il *t test*.

Per il calcolo dei punteggi medi si è proceduto per ciascun gruppo di insegnanti ad una somma algebrica degli item delle concezioni meno costruttiviste e di quelli che misurano le concezioni più costruttiviste. Si è calcolata la media del gruppo e suddiviso in alto e basso costruttivismo a seconda che il punteggio medio sulla SCCI risultava superiore o inferiore alla media del gruppo. Una volta ottenuti i punteggi medi del gruppo di insegnanti italiano e del gruppo di insegnanti scozzesi si è analizzata la significatività delle differenze attraverso il *t test* e i risultati riportano la tendenza più costruttivista del gruppo di insegnanti italiani con una $M=4.48$ ($DS=.40$), rispetto al gruppo di insegnanti Scozzesi $M=3.99$ ($DS=.39$): la differenza delle medie è risultata statisticamente significativa $t(65)=4.96$; $p<.001$. Vedi figura 3.5.

Fig. 3.5.- Punteggi medi alla SCCI degli insegnanti italiani e degli insegnanti scozzesi



3.4. Discussione dei risultati e conclusioni

Con questo studio si è cercato di verificare le differenze esistenti tra due gruppi di insegnanti (italiani e scozzesi) provenienti da culture educative, organizzative e formative diverse. Si è rivolta particolare attenzione al *burnout*, al *fattore sociale*, al *fattore emotivo* e al *fattore cognitivo*, ovvero a quelle variabili che nella letteratura scientifica sono state dimostrate essere influenti sul benessere e malessere di chi sceglie come professione l'insegnamento in diverse culture.

I risultati della presente ricerca, benché di natura esplorativa per il numero esiguo di partecipanti, possono essere ritenuti interessanti dal momento che danno comunque la possibilità di descrivere le caratteristiche dei due gruppi di docenti relativamente alla loro differente qualità di vita professionale e di fare, inoltre, delle prime riflessioni e considerazioni a riguardo.

L'obiettivo che si poneva lo studio era quello di verificare se lo stato di benessere degli insegnanti potesse essere influenzato solo dalle caratteristiche del ruolo (di docente) o se si potesse attribuire anche all'organizzazione scolastica e alla formazione del Paese di appartenenza. Dai risultati si evince che esistono differenze significative tra gli insegnanti italiani e gli insegnanti scozzesi per tutti i fattori presi in considerazione ad eccezione di quello *sociale*, ovvero non vi sono differenze significative per nessuna delle tipologie di supporto. Inoltre, entrambi i gruppi di insegnanti, in caso di difficoltà, richiedono prevalentemente aiuto alle reti di sostegno interna alla scuola, cioè scelgono un supporto di tipo strumentale (da colleghi, dirigenti, ecc.). Questo primo risultato ci fa soffermare sul fatto che il supporto di tipo scolastico è quello più funzionale agli insegnanti siano essi italiani siano essi in scozzesi; in Scozia, infatti, la rete interna alla scuola è anche più ampia ovvero composta da altre figure volontarie oltre i colleghi e i dirigenti, figure quali ad esempio genitori, specialisti, studenti ecc.

Il fatto di scegliere questa tipologia di supporto (strumentale) da entrambi i gruppi porta anche ad una seconda riflessione ovvero la possibile funzione di protezione esercitata da esso sull'insorgenza del *burnout*. Difatti, pur non avendo come obiettivo l'analisi delle correlazioni tra supporto e *burnout* nei due gruppi di insegnanti in esame, dalla letteratura internazionale (che ha indagato gli effetti che può avere il tipo di supporto sociale sul *burnout*) è emerso che scegliere un tipo di supporto sociale di tipo scolastico

ha un effetto di protezione sulla sindrome del *burnout* (Schwab, Jackson e Schuler, 1984; Burke, Shaker e Deszca, 1984; Pierce e Molly, 1990; Himle, Jayaratne e Thyness, 1991; Burke, Greenglass e Schwarcz, 1996; Browenell e Pajares, 1997; Greenglass, Burke e Konarsk, 1997; Browsers, Will e Welko, 2001; Hakanen, Bakker e Schaufeli, 2006).

Per quanto riguarda la verifica dell'esistenza di una differenza tra insegnanti scozzesi e italiani relativamente al *burnout*, dai dati analizzati emergono differenze significative tra le due culture così come ipotizzato. Nello specifico, la dimensione in cui si riscontrano risultati significativamente diversi è quella dell'esaurimento emotivo, con punteggi più alti per il gruppo degli insegnanti scozzesi ($M=19.55$; $ds= 12.22$) quindi maggiormente a rischio rispetto agli insegnanti italiani ($M=9.55$; $ds=6.44$). L'esaurimento emotivo, in effetti, è la componente principale e tipica del *burnout*, compromette soprattutto le risorse fisiche ma anche emozionali utili ad affrontare le difficoltà lavorative (Borgogni e Consiglio, 2005).

Per completare il quadro emotivo si riscontrano anche differenze relativamente alla competenza emotiva, dei due gruppi di insegnanti. I risultati dimostrano che: gli scozzesi provano e manifestano con intensità maggiore rispetto agli italiani le proprie emozioni dinanzi a una situazione critica a scuola. Questo dato ci portano a riflettere sulla motivazione per cui gli scozzesi riportano probabilmente un coinvolgimento emotivo maggiore e potenzialmente più a rischio *burnout* rispetto agli insegnanti italiani. Questo fattore, in effetti, andrebbe ulteriormente indagato, data la numerosità ridotta del gruppo preso in considerazione, ampliando le analisi anche ad aspetti di tipo relazionale: livelli più alti di esaurimento emotivo per gli scozzesi e quindi anche maggiore coinvolgimento emotivo? Minore coinvolgimento delle emozioni per gli insegnanti italiani e quindi meno a rischio esaurimento emotivo? Differente regolazione delle emozioni differente relazione ai livelli di *burnout*?

Passando all'ultima analisi sulle differenti concezioni sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi, i risultati dimostrano una tendenza più costruttivista del gruppo di insegnanti italiani rispetto al gruppo di insegnanti scozzesi. Una possibile riflessione da fare a tale proposito è che la tendenza meno costruttivista dei docenti scozzesi potrebbe essere collegata al tipo di approccio educativo che il sistema scolastico della Scozia adotta, ad esempio, relativamente alla pratica educativa della "differenziazione". Due

sono le considerazioni da fare a tale proposito, in primo luogo il fatto di dare dei compiti o proporre delle attività differenziate ai propri alunni a seconda del livello di bravura potrebbe portare gli insegnanti a sviluppare delle concezioni meno costruttiviste nel senso che si attribuisce all'alunno un certo livello di intelligenza oltre il quale non può andare perché geneticamente immodificabile, ma è anche vero che la letteratura sulle concezioni riporta anche la descrizione di un insegnante che nel processo di insegnamento-apprendimento non co-costruisce la conoscenza ma lascia che gli obiettivi da raggiungere siano quelli a cui l'alunno è capace di arrivare. Diversamente, gli insegnanti scozzesi attraverso la differenziazione sono molto partecipi all'apprendimento dei propri allievi anche se a livelli diversi, fornendo cioè, un tipo di supporto educativo differente a seconda del gruppo con cui si lavora.

Questa metodologia di insegnamento ricorda il settore di studi *Aptitude x Treatment Interaction* (ATI) (Cronback e Snow, 1977) secondo cui differenti metodi di istruzione debbano essere utilizzati per diversi tipi di studenti. Un esempio di forma di interazione tra attitudine e trattamento è l'“individualizzazione dell'insegnamento o organizzazione di gruppi per livelli di abilità” (Mayer, 2000), questo tipo di interazione può, però, correre nel rischio che il trattamento da riservare ai meno abili debba essere inferiore, per livello, a quello rivolto ai più abili. Può, quindi, questo tipo di rischio essere connesso all'avere una concezione meno costruttivista?

A tal proposito Mason (2006) sottolinea che queste concezioni di interventi educativi basati sulle attitudini di ogni singolo studente sono state superate da studi di scienze sociali, compresa la psicologia con cui la misurazione delle abilità mentali ha iniziato a considerare l'attitudine come determinazione biologica e sinonimo di intelligenza. A tale cambiamento è seguito un declino dell'interesse per l'analisi della reciprocità individuo-situazione e quindi di concezioni innatiste dell'intelligenza in favore di una visione che vede l'abilità intellettuale incrementabile grazie all'istruzione.

E', quindi, probabile spiegare che interventi educativi come quello scozzese della “differenziazione” possano essere connessi a concezioni meno costruttiviste dell'intelligenza, a visioni dell'intelligenza degli allievi come statica e non modificabile.

In sostanza, da questi dati sembra emergere un profilo di insegnante italiano meno a rischio di *burnout* rispetto al collega scozzese, con una gestione delle emozioni di intensità minore (provate e manifestate) e con concezioni più costruttiviste degli

insegnanti scozzesi, mentre, relativamente al *fattore sociale*, come precedentemente riportato, non si riscontrano differenze tra i due gruppi di insegnanti. Da questi risultati preliminari si può, quindi, capire che oltre a parlare di benessere degli insegnanti è importante anche considerare la dimensione culturale dell'organizzazione scolastica del Paese di appartenenza in cui si esercita questa professione.

Inoltre, ampliare gli studi di tipo cross-culturale sugli insegnanti a rischio *burnout* e ai fattori ad essi connessi potrebbe favorire oltre che un approfondimento della letteratura già esistente a riguardo anche lo sviluppo di un nuovo interesse da parte degli insegnanti italiani, scozzesi, americani, asiatici ecc. verso la formazione, l'organizzazione e la metodologia scolastica di altri Paesi. In questo modo si potrebbero creare spunti di riflessione e confronto tra docenti partendo da quella che è la propria esperienza professionale nazionale *versus* altre esperienze internazionali acquisendo da esse metodologie positive da adattare al proprio contesto lavorativo.

Parte Quarta

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Capitolo 4

OSSERVAZIONI E PROPOSTE ALLA LUCE DEI DUE STUDI PRESENTATI

4.1. Prospettive e proposte

Alla luce dei recenti orientamenti teorici e dei dati presentati in questo lavoro si è voluto porre l'attenzione sulle condizioni che possono favorire il benessere degli insegnanti, una professione ad alto rischio di *burnout*, con effetti negativi sul personale benessere psicosociale ma anche sull'intero processo di insegnamento-apprendimento. Sono stati esplorati: il *fattore sociale*, ovvero le relazioni che gli insegnanti instaurano a scuola e la percezione del supporto a disposizione nei casi di difficoltà; il *fattore emotivo*; con riferimento alle reazioni agli eventi stressanti fuori e dentro la classe e al sentimento di efficacia nel gestire gli alunni; ed infine, il *fattore cognitivo*, ovvero le concezioni che si possono avere sullo sviluppo dell'intelligenza dei propri allievi.

In linea con questa analisi esplorativa sullo stato dell'arte si potrebbe porre l'obiettivo di promuovere dei programmi di formazione *ad hoc* che possano andare a favorire effetti positivi sul generale stato di benessere dell'insegnante (emotivo, relazionale, cognitivo), sul rischio di esaurimento professionale e di conseguenza sulla vita emotiva, cognitiva e relazionale dei propri allievi (Albanese *et al.*, 2008; Albanese *et al.*, 2009; Gabola e Albanese, 2010b).

Dai risultati riportati nei due studi precedentemente esposti e dalla letteratura a riguardo si rileva, infatti, la necessità di supportare questa categoria professionale dall'inizio della carriera alla fine dal momento che, come emerso, con l'avanzare degli anni di insegnamento aumentano anche problemi di depersonalizzazione, ovvero di tipo relazionale. A tal proposito, un possibile supporto agli insegnanti potrebbe essere l'identificazione e la messa a disposizione di risorse quali ad esempio psicologi scolastici e altri esperti specializzati che riescano a sviluppare in questa professione la consapevolezza di avere una rete di risorse sempre presente e disponibile nei momenti

di difficoltà a scuola fattore che, come emerso in studi nazionali e internazionale sembra essere determinante per la qualità della vita degli insegnanti.

Prima ancora, però, sarebbe ottimale riuscire ad attuare un lavoro di prevenzione e promozione del benessere degli insegnanti tracciando, come anticipato precedentemente, dei programmi formativi e di intervento in sintonia con una professione insegnante a cui sono richieste competenze non solo didattiche ma anche organizzative, relazionali ed emotive. Si propone, quindi, di tenere in considerazione non solo il funzionamento della rete di risorse relazionali interne ed esterne al contesto lavorativo, ma anche la proposta di una riflessione sulla capacità di gestione delle emozioni di fronte a situazioni difficili, lo sviluppo di concezioni costruttiviste per formare insegnanti più attivi e autoriflessivi, ed infine la possibilità di creare un contesto lavorativo soddisfacente partendo dallo studio dei maggiori fattori che determinano negli insegnanti una discrepanza tra aspettative e realtà.

Le modalità di formazione potrebbero essere di tipo partecipativo; a tal proposito si potrebbe far riferimento agli studi di Wenger, McDermott e Snyder (2002) sulla formazione continua caratterizzati da quelle che gli autori definiscono comunità di pratiche: gruppi che condividono esperienze, passioni, conoscenze, competenze, responsabilità e problemi simili.

Si potrebbe, dunque, adottare questa tipologia di formazione per gli insegnanti: attraverso la loro partecipazione ad una comunità di pratiche potrebbero costruire insieme nuovi saperi, discutere collettivamente su episodi concreti, comprendere in modo diverso situazioni comuni e lavorare insieme sulle proprie emozioni acquisendo delle vere e proprie strategie di competenza emotiva riuscendo anche a modificare le proprie strategie di intervento nei casi di difficoltà.

Sarebbe, inoltre, opportuna in questi momenti formativi la presenza di un facilitatore che senza esprimere giudizio sappia guidare le riflessioni individuali e collettive, in modo da limitare la tendenza all'autoreferenzialità e all'autoformazione affinché si potenzino le competenze degli insegnanti nell'ottica di un miglioramento del benessere individuale ed organizzativo.

4.2. Domande aperte

Date queste prospettive e proposte rimangono molti interrogativi aperti relativamente alla diffusa situazione di malessere degli insegnanti: qual è il ruolo attribuito agli insegnanti nelle diverse culture? Come cambia la funzione educativa? Quali sono le possibilità di riflessione sulla propria professione, sulla propria metodologia e sulle proprie abilità e capacità? Ci sono oppure no reali fonti di supporto a cui appellarsi? L'essere insegnanti più o meno costruttivisti dipende dal contesto di appartenenza? Il benessere degli insegnanti da cosa dipende concretamente? Quali sono episodi reali di benessere vissuti a scuola dagli insegnanti? Ci sono altri fattori oltre a quello sociale, emotivo, cognitivo che entrano di più o di meno in relazione con il *burnout*?

Rispondere a queste domande nonostante la corposità dei dati presentati non è semplice, in primis perché non si è certi, per chi scrive che il campione considerato sia realmente rappresentativo della popolazione di riferimento (incertezza che ha trovato in parte conferma anche dall'ACM data l'omogeneità delle risposte date dai soggetti), in secondo luogo il limite di una ricerca condotta esclusivamente a livello quantitativo può essere stato quello di non poter approfondire le questioni più rilevanti, le esperienze di vita raccontate dagli stessi insegnanti e i processi storico-culturali all'interno dei quali questa professione è collocata attualmente. Per un arricchimento di questo lavoro, in futuro, si potrebbe pensare ad una tipologia di raccolta dati anche a livello qualitativo ad esempio tramite intervista in profondità e, nonostante i costi più alti, i tempi più lunghi e la minore garanzia di anonimato si potrebbero, però, avere delle risposte alle domande che restano ad oggi aperte sul tema trattato a livello esplorativo.

Il lavoro fin qui svolto, nonostante i suoi limiti, ha voluto comunque rappresentare il tentativo di tradurre una conoscenza comune, sulle problematiche della professione insegnante, in una conoscenza scientifica: *“il ricercatore si assume la responsabilità di restituire l'esito del lavoro in vista di una ricerca che sia pratica sociale: prodotto e, insieme, alimento dell'autoriflessibilità delle società contemporanee”* (Chiaretti, Rampazi e Sebastiani, 2001, pag.11).

Bibliografia

- Albanese O. (2003) (a cura di), *Percorsi metacognitivi*, Franco Angeli, Milano
- Albanese O. (2009), *Gli insegnanti: attori e risorse del benessere a scuola*, Lavoro presentato al III Convegno Nazionale «Psicologia Positiva e Psicologia dello Sport a confronto», Roma, 6 Novembre.
- Albanese O., Businaro N., Fiorilli C. e Zorzi F. (2010), *Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante*. In M.B. Ligorio e C. Pontecorvo (a cura di), *Le scuole come contesti: prospettive psicologico culturali*, Roma, Carocci.
- Albanese O., Businaro N., Gabola P., Fiorilli C., Zorzi F., Corcella P.R. (2009), *Risorse e competenze relazionali nella professione di insegnante*, Lavoro presentato all' XI European Congress of Psychology, Italian Day, Oslo, 7-10 Luglio.
- Albanese O., Doudin P.-A., Fiorilli C. e Garbo R. (2004), *Effects of educational culture and teaching experience on teachers' beliefs*, «European Journal of School Psychology», pp. 83-98.
- Albanese O. e Fiorilli C. (2001), *Docenti e concezioni dello sviluppo dell'intelligenza degli allievi*. In M. Timpano, M.A. Pinto, O. Albanese (a cura di), *Il bilinguismo nella comunità italo-greca di Atene. Aspetti metalinguistici, socio-linguistici e cognitivi*, Atene, Società italiana Dante Alighieri, pp. 125-182.
- Albanese O. e Fiorilli C. (2003), *Stabilità e cambiamento delle concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi*. In M.C. Usai, M. Zanobini (a cura di), *Psicologia del ciclo di vita*, Milano, Franco Angeli, pp. 187-206.
- Albanese O. e Fiorilli C. (2006), *Riflessioni sulla formazione degli insegnanti iscritti alla scuola interuniversitaria lombarda di specializzazione per l'insegnamento secondario (SILSIS-MI), indirizzo sostegno*. In O. Albanese (a cura di), *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienza e riflessioni*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 119-136.
- Albanese O., Fiorilli C. e Doudin P.A. (2010), *La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration: quel risques pour la relation éducative?*. In L. Lafortune, S. Frèchette, N. Sorin, P.A. Doudin e O.

- Albanese (a cura di), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l' Université du Québec, pp. 169-182.
- Albanese O., Fiorilli C. e Gabola P. (2010), *À propos des variables Sociodémographiques vs. Professionnelles des enseignantes /s et leurs influence sur les compétences émotionnelles : une étude Italienne*, presentato al 78° Convegno dell' «ACFAF», Montréal, 12 Maggio.
- Albanese O., Fiorilli C., Gabola P. e Zorzi F. (2008), *Promozione del benessere negli insegnanti*. In C. Guido e G. Verni (a cura di), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Bari, Ragusa Grafica Moderna, pp. 85-108.
- Albanese O., Fiorilli C., Gabola P., Zorzi F. e Doudin P.-A. (in press), *Ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants*. In P.-A. Doudin, D. Curchod, L. Lafortune e N. Lafranchise (a cura di), *Santé et bien-être dans l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Albanese O., Lafortune L., Daniel M.F., Doudin P.A e Pons F. (2006), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Milano, Franco Angeli.
- Alkhadher O. e Al-Naser H. (2006), *Assessing occupational stress, strain and coping for North American teachers in Kuwait*, «Psychological Reports», vol. 99, pp. 681-690.
- Aydogan I., Dogan A.A. e Bauram N. (2009), *Burnout among turkish high school teachers working in Turkey and abroad: A comparative study*, «Electronic journal of Research in Education Psychology», vol. 7, pp. 1249-2095.
- Baiocco R., Crea G. e Laghi F. (2006), *L'utilizzo del Maslach Burnout Inventory per la misurazione del burnout negli operatori impegnati in diverse professioni di aiuto*, «Bollettino di Psicologia Applicata», vol. 248, pp. 53-63.
- Bassi M., Fianco A., Preziosa A., Steca P. e Delle Fave A. (2008), *La Psicologia Positiva e lo studio del benessere e della felicità: una ricerca pilota con un gruppo di insegnanti*. In C. Guido e G. Verni (a cura di), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Bari, Ragusa Grafica Moderna, pp. 133-163.
- Bassi M., Lombardi M. e Delle Fave A. (2006), *La relazione professionale dell'insegnante*. In O. Albanese (a cura di), *Disabilità, integrazione e*

- formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 193-205.
- Bataineh O. (2005), *Burnout among re source room teachers in northern Jordan*, «Jordan Journal of Educational Sciences», vol. 1, pp.105-113.
- Bataineh O. (2009), *Sources of social support among special education teachers in Jordan and their relationship to burnout*, «International Education», vol. 39, pp. 65-78.
- Boles J.S., Dean D.H., Ricks J.M., Short J.C., Guangping W. (2000), *The dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across small business owners and educators*, «Journal of Vocational Behaviour», vol. 56, pp. 12-34.
- Bonfiglioli L. e Ricci Bitti P.E. (2009), *La regolazione delle emozioni e salute*. In O. Matarazzo e L. Zammuner V.L. (a cura di), *La regolazione delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, pp. 157-181.
- Brouwers A., Will J.G., e Welko, T. (2001), *Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers*, «Journal of Applied Social Psychology», vol. 31, pp. 1474-1491.
- Brownell, M.T. e Pajares, F. (1997), *Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems*, Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Chicago.
- Burke R.J., Greenglass E.R. e Schwarzer, R. (1996), *Predicting teacher burnout over time; effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences*, «Anxiety, Stress, and Coping», vol. 9, pp. 261-275.
- Burke R.J., Shearer J. e Deszca G. (1984), *Burnout among men and woman in police work: An examination on the Cherniss model*, «Journal of Health in Human Resources of Administrators», vol. 7, pp. 162-188.
- Cenkseven-Onder F. e Sari M. (2009), *The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers*, «Educational Science: Theory & Practice», vol. 9, pp. 1223-1236.
- Chan D.W. (2006), *Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong*, «Teaching and Teacher Education», vol. 22, pp. 1042- 1054.

- Chiaretti G., Rampazi M. e Sebastiani C. (2001), *Conversazioni, storie, discorsi*, Roma, Carocci.
- Cobb S. (1976), *Social support as a moderator of life stress*, «Psychosomatic Medicine», vol. 38, pp. 300-314.
- Consiglio C. e Borgogni L. (2007), *Burnout. La sindrome del fuoco spento*, «Psicologia Contemporanea», vol. 200, pp. 28- 35.
- Corsano P. e Cigala A. (2004), *So-stare in solitudine. Tra competenza emotiva e competenza sociale*, Milano, McGraw-Hill.
- Cronback L.J. e Snow R.E. (1977), *Aptitudes and instructional methods*, New York, Innvinton.
- Day C. e Qing G. (2009), *Teacher emotions: well being and effectiveness*. In Schutz P.A. e Z. Michalinos (a cura di), *Advances in teacher emotion research*, Springer Us.
- Danesi M. e Mariani F. (1987), *La sindrome del burn-out tra gli operatori dei servizi per le tossicodipendenze*. In G. Contessa (a cura di), *L'operatore cortocircuito*, Milano, Clup, pp. 111-124.
- De Carli M.E. e Sagone E. (2008), *Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali , livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazionale del Sé professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno*, «Ciclo di vita e Disabilità», vol. 11, pp. 41-59.
- Diener E. (1984), *Subjective well-being*, «Psychological Bulletin», vol. 95, pp.542-575.
- Diener E. (2000), *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index*, «American Psychologist», vol. 55, pp. 34-43.
- Di Nuovo S. e Monforte M. (2004), *Stress e burnout in diversi ambiti di "aiuto". Insegnanti*. In S. Di Nuovo e E. Commodori (a cura di), *Costi psicologici del curare. Stress e burnout nelle professioni di aiuto*, Roma, Bonanno, pp. 118-126.
- Doudin P.-A. e Curchod-Ruedi D. (2008), *Burnout de l'enseignant : facteurs de risque et facteurs de protection*, «Revue Pédagogique Hep», vol. 9, pp. 5-8.
- Doudin P.-A. e Curchod-Ruedi D. (2009a), *Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants*, «Revue Pédagogique Hep», vol. 10, pp. 55-58.

- Doudin P.-A. e Curchod-Ruedi D. (2009b), *Santé des enseignants : facteurs de risque et de protection dans une situation de violence à l'école*, I Convegno Nazionale «In classe ho un bambino che...», Firenze, 7 Febbraio.
- Drago R. (2006), *Presente e futuro degli insegnanti. Rassegna della ricerca internazionale*, «Psicologia dell'Educazione e della Formazione», vol. 8, pp. 199-224.
- Evers W.G.J., Tomic W. e Brouwers A. (2004), *Burnout Among Teachers. Students' and Teachers' Perceptions Compared*, «School Psychology International», vol. 25, pp. 131-148.
- Farber B.A. (1983), *Introduction: A critical perspective on burnout*. In B.A. Farber (a cura di), *Stress and burnout in the human service professions*, New York, Pergamon, pp. 1-20.
- Faria L. e Fontaine A.M. (1994), *Teachers social representations of intelligence: an exploratory study with Portuguese teachers*. In A. Clemente, G. Musitu, G. Gutiérrez (a cura di), *Intervención educativa e desarrollo humano*, Valencia, Set i Set Edic, pp. 29-38.
- Fiorilli C. (2003), *Le concezioni degli insegnanti sull'intelligenza e l'importanza di trasformare le credenze in conoscenze*. In O. Albanese (a cura di), *Percorsi metacognitivi*, Franco Angeli, Milano, pp. 90-114.
- Fiorilli C. (2009), *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*, Milano, Unicpli.
- Fimian M.J. e Blanton L.P. (1987), *Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teacher*, «Journal of occupational psychology», vol. 8, pp. 157-165.
- Freudenberger H.J. (1974), *Staff burn-out*, «Journal of Social Issues», vol. 30, pp. 159-165.
- Friedman I.A. e Faber B.A. (1992), *Professional self-concept as a predictor of teacher burnout*, «Journal of Educational Research», vol. 86, p. 28.
- Gabola P. e Albanese O. (2010a), *Benessere e Competenza emotiva degli insegnanti nella gestione delle relazioni complesse a scuola*, poster presentato alla Giornata di Studio «La Competenza Emotiva. Regolazione, comprensione e narrazione delle emozioni nello sviluppo tipico e atipico», Milano, 26 Febbraio.

- Gabola P. e Albanese O. (2010b), *La sindrome del burnout negli insegnanti: possibili fattori di protezione per favorire il benessere*, Abstract della IV Giornata Nazionale di Psicologia Positiva: Modelli e Interventi Clinici, «Medicina Psicosomatica», vol. 55, p. 112.
- Galati D., Fassio O. e Viarengo S. (2006), *Insegnanti a lavoro. Dalla demotivazione al buonumore*, «Nuove tendenze della Psicologia», vol. 4, pp. 79-97.
- Gavish B. e Friedman I.A. (2010), *Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout*, «Soc Psychol Educ», vol. 13, pp. 141-167.
- Giannetti E. e Bertelli E. (2008), *Intelligenze emotiva ed empatia a scuola*, «Psicologia e Scuola», vol. 0, pp. 13-19.
- Gold Y. (1984), *The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers*, «Educational and psychological Measurement», vol. 45, pp. 377-387.
- Grazzani Gavazzi I. (2009), *Psicologia dello sviluppo emotivo*, Bologna, Il Mulino.
- Greenglass E.R., Burke R.G. e Konarski R. (1997), *The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of model*, «Work and Stress», vol. 11, pp. 267-278.
- Haddad A. (1998), *Source of social support among school counsellors in Jordan and its relationship to burnout*, «International Journal for the Advancement of Counseling», vol. 20, pp. 113-121.
- Halbesleben, J.R.B (2006), *Sources of Social Support and burnout: A Meta-Analytic Test of the Conservation of Resources Model*, «Journal of Applied Psychology», vol. 91, pp. 1134-1145.
- Hakanen J.J., Bakker B.B. e Schaufeli W.B. (2006), *Burnout and work engagement among teachers*, «Journal of School Psychology», vol. 43, pp. 495-513.
- Himle D.P., Jayartne S. e Thyness P (1991), *Buffering effects of four social support types on burnout among social workers*, «Social Work Research and Abstracts», vol. 27, pp. 22-27.
- Hobfoll S.E.(1989), *Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing Stress*, «American Psychologist», vol. 44, pp. 513-524.

- Hobfoll S.E. (2001), *The influence of culture, community, and the nested self in the stress process: Advancing conservation of resource theory*, «Applied Psychology: An International Review», vol. 50, pp. 337-370.
- Hobfoll S.E. e Freedy J. (1993), *Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout*. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (a cura di), *Professional burnout: Recent developments in theory and Research*. Washington, D.C. Taylor e Francis, pp. 115-129.
- Holloman H. L. (1999), *Factors related to burnout in first-year teachers in South Carolina*. Dissertation, University of Drexel.
- Jackson S.E. e Maslach C. (1982), *After-Effects of job-related stress: families as Victims*, «Journal of Occupational Psychology», vol. 3, pp. 63-77.
- Kahn R.L. e Antonucci T. (1980), *Convoys over the life course: Attachment, roles and life support*. In P.B. Baltes and O. Brim (a cura di), *Life-span development and behaviour*, Boston, Lexington Press, vol. 3, pp. 259-286.
- Kahn J.H., Schneider K.T, Jenkins-Henkelman T.M. e Moyle L.L. (2006), *Emotional social support and job burnout among high-school teachers: is it all due to dispositional affectivity?*, «Journal of Organizational Behavior », vol. 27, pp. 793-807.
- Kahneman D., Diener E. e Schwarz N. (1999), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*, New York, Russel Sage Foundation.
- Lafortune L. e Deaudlin C. (2004), *La metacognizione in una prospettiva trasversale*. In O. Albanese, P.-A. Doudin e Martin D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, Milano, Franco Angeli, pp. 58-73.
- Lau P.S.Y., Yuen M.T. e Chan R.M. (2005), *Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers?*, «Social Indicators Research», vol. 71, pp. 491-516.
- Lavanco G., Novara C. e Iacono G. (2003), *L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola*, «Psicologia e Scuola », vol. 112, pp. 3-12.
- Lee R.T. e Ashforth B.E. (1996), *A meta-analytic examination of the correlates of the three dimension of job burnout*, «Journal of Applied Psychology», vol. 82, pp. 123-133.

- Leung D.Y.P. e Lee W.W.S. (2006), *Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the components of burnout*, «Anxiety, Stress and Coping. An International Journal», vol. 19, pp. 129-141.
- Magrin M.E. (2008), *Dalla resistenza alla resilienza: promuovere benessere nei luoghi di lavoro*, «Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia», vol. 30, pp.11-19.
- Mayer J.D. e Salovey P. (1997), *What is emotional intelligence?*. In P. Salovey e D. Sluyter (a cura di), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*, New York, Basic Books, pp. 3-31.
- Mayer J.D., Salovey P. e Caruso D.R. (2004), *Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications*, «Psychological Inquiry», vol. 15, pp. 197-215.
- Maslach C. (1982), *Burnout: The cost of caring*, New York, Prentice Hall.
- Maslach C. (1992), *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*, Assisi, Cittadella Editrice.
- Maslach C. e Jackson S.E. (1981a), *MBI: Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- Maslach C. e Jackson S.E. (1981b), *The measurement of experienced burnout*, «Journal of Occupational Behavior», vol. 2, pp. 99-113.
- Mason L. (2006), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino.
- Mayer R.E. (2000), *Intelligence and education*, In Stenberg R.J. (a cura di), *Handbook of intelligence*, Cambridge University Press, pp. 519-533.
- Mc Dermott D. (1984), *Professional burnout and its relation to job characteristics, satisfaction, and control*, «Journal of Human Stress», vol. 10, 79-85.
- Meneghini A.M., Baldovini A., Galati D. e Fassio O. (2008), *Vissuti emozionali e motivazionali degli insegnanti a scuola*, «Psicologia e Scuola », vol. 140, pp. 5-17.
- Mo K.W. (1991), *Teacher burnout: relations with stress, personality, and social support*, «Educational Journal», vol. 19, pp. 3-11.
- Mugny G. e Carugati F. (1989), *Social representations of intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Pedrabissi L., Rolland J.P. e Santiniello M. (1993), *La sindrome del burnout in un campione di insegnanti Italiani e Francesi: un confronto cross-culturale*, «Ricerche di Psicologia», vol.2, pp. 37-48.
- Pellegrino F. (2000), *La sindrome del Burnout*, Torino, Centro Scientifico Editore.
- Pfulg L. (2000), *Les représentations des enseignants et étudiants de l'Ecole Normal du canton de Friburg à propos du développement de l'intelligence, de l'échec scolaire et des pratique pédagogiques*, Mémoire de licence, Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (Suisse), tesi non pubblicata.
- Pianta R.C. (2001), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Milano, Raffaello Cortina Editore; titolo originale *Enhancing relationship between children and teachers*, American Psychological Association, 1999.
- Pierce C.M. e Molly G.M (1990), *Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout*, «British Journal of Educational Psychology», vol. 60, pp. 37-51.
- Pillay H., Goddard R. e Wilss L. (2005), *Well-being, burnout and competence: implications for teachers*, «Australian Journal of Teacher Education», vol. 30, pp. 22-33.
- Rossati A. e Magro G. (1999), *Stress e burnout*, Roma, Carocci.
- Russell D.W., Altmaier E., Van Velzen D. (1987), *Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers*, «Journal of Applied Psychology», vol. 72, pp. 269-274.
- Ryan R.M. e Deci E.L. (2001), *On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and edaemonic well-being*, «Annual Review of Psychology», vol. 52, pp. 141- 166.
- Rimé B. (1995), *Le partage sociale des emotions*, Paris, Presses Universitaires de France; trad. It. *La dimensione sociale delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- Ryff C.D. (1989), *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*, «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 57, pp. 1069-1081.
- Ryff C.D. e Keyes C.L.M. (1995), *The structure of psychological well-being revisited*, «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 69, pp. 719-727.

- Saarni C. (1999), *The development of emotional competence*, New York, Guilford Press.
- Salovey P. e Mayer J.D. (1990), *Emotional Intelligence*, «Imagination, Cognition and Personality», vol. 9, pp. 185-211.
- Sann U. (2003), *Job conditions and wellness of German secondary school teachers*, «Psychology and Health», vol. 4, pp. 489-500.
- Santiniello M. e Furlotti R. (1992), *Servizi territoriali e rischio di burnout: fattori di stress lavorativo negli operatori socio-sanitari*, Milano, Giuffrè.
- Schawb R.L., Jackson S. E. e Schuler, R.S. (1984), *Educator burnout: sources and consequences*, Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document reproduction Service N. 346-451).
- Schwarzer R. e Hallum S. (2008), *Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation Analyses*, «Applied Psychology: An International Review», vol. 57, pp. 152-171.
- Schwarzer R., Schmitz S.G. e Tang C. (2000), *Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory*, «Anxiety, Stress and Coping», vol.13, pp.309-326.
- Seligman M.E.P. e Csikzentimihalyi M. (2000), *Positive psychology. An Introduction*, «American Psychologist», vol. 55, pp. 5-14.
- Skaalvik E.M. e Skaalvik S. (2007), *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher efficacy, and teacher burnout*, «Journal of Educational Psychology», vol. 99, pp. 611-625.
- Skaalvik E.M. e Skaalvik S. (2009a), *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations*, «Teaching and Teaching Education», vol.30, pp. 1-11.
- Skaalvik E.M. e Skaalvik S. (2009b), *Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction*, «Teaching and Teaching Education», vol. 25, pp. 518-524.
- Sirigatti S. e Stefanile C. (1992), *Aspetti e problemi dell'adattamento italiano del MBI*, «Bollettino di Psicologia Applicata», 202-203, p. 3-12.

- Sirigatti S. e Stefanile C. (1993), *MBI-Maslach Burnout Inventory: Adattamento italiano*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Taylor D.L. e Tashakkori A. (1995), *Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy*, «Journal of Experimental Education», vol. 63, pp.217-231.
- Taylor G.J., Bagby R.M. e Parker J.D.A. (1997), *Disorders of affect regulation. Alexithymia in medical and psychiatric illness*, Cambridge, Cambridge University Press; trad. It. *I disturbi della regolazione affettiva. L'alestitimia nelle malattie mediche e psichiatriche*, Roma, Fioriti.
- Thoresen C.J., Kaplan S.A., Barsky A.P., Warren C.R. e DeChermont K. (2003), *The effective underpinnings of job perceptions and attitudes: A meta-analytic review and integration*, «Psychological Bulletin», vol. 129, pp. 914-945.
- Tiberi E. e Pedrabissi L. (1988), *Caratteristiche emozionali degli italiani. Ricerca empirica sulla frequenza delle emozioni di base nella popolazione italiana*, Milano, Giuffrè.
- Uchino B.N., Cacioppo J.T. e Kiecolt-Glaser J.K. (1996), *The relationship between social support and physiological processes: review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health*, «Psychological Bulletin», vol. 119, pp. 488-531.
- Van Dyck R. e Wagner U. (2001), *Stress and strain in teaching: A structural equation approach*, «British Journal of Educational Psychology», vol. 71, pp. 243-259.
- Vaux A. (1988), *Social Support: Theory, research and intervention*, New York, Praeger.
- Watson D. e Clarke L.A. (1984), *Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states*, «Psychological Bulletin», vol. 96, pp. 193-212
- Watson D., David J. P. e Suls, J. (1999), *Personality, affectivity and coping*. In C. R. Snyder (a cura di), *Coping: The psychology of what works*, New York, Oxford University Press, pp. 119-140.
- Wenger E., McDermott R., Snyder V.M. (2002), *Cultivating communities of practice*, Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Xin M. e MacMillan R.B. (1999), *Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction*, «Journal of Educational Research», vol. 93, pp. 39-47.

Yong Z. e Yue Y. (2007), *Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies*, «Chinese Education and Society», vol. 40, pp. 78-85.

Zabel R.H. e Zabel M.K. (2001), *Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter?*, «Teacher Education and Special Education», vol. 24, pp. 128-139.

APPENDICE

ALLEGATO 1

Città di compilazione del questionario _____ data _____

Indicare l'istituto presso il quale si insegna _____

QUESTIONARIO SULLE RELAZIONI PROFESSIONALI

Traduzione italiana dal questionario francese di Doudin P.A. a cura di Albanese O. e Fiorilli C. (2007)

Stiamo realizzando una ricerca sulle relazioni stabilite nelle situazioni professionalmente complesse e sulle implicazioni che esse hanno nella propria professione. RingraziandoLa per le risposte che fornirà alle domande che seguono Le ricordiamo che si tratta di un questionario anonimo della durata di circa 30 minuti.

Le chiediamo di rispondere innanzitutto ad alcune informazioni che ci saranno utili segnando le caselle che Le corrispondono. Grazie.

QD 1. Lei è: un uomo ₁ una donna ₂

QD 1.1. Ha figli? sì ₁ no ₂

QD 2. La sua età è: 20-30 anni ₁ 31-40 ₂ 41-50 ₃ 51-60 ₄ più di 60 ₅

QD 3. Il numero di anni nell'insegnamento è: 1-5 anni ₁ 6-15 anni ₂ più di 15 anni ₃

QD 3.1. Attualmente è un insegnante: di ruolo ₁ precario/a ₂

QD 4. Ha esercitato un'altra professione oltre quella di insegnante? sì ₁ no ₂

QD 5. Ha seguito studi universitari? sì ₁ no ₂

QD 5.1. Quali studi ha compiuto? Umanistici ₁ Scientifico-tecnologici ₂

QD 6. Ha realizzato una formazione specifica per l'insegnamento? sì ₁ no ₂

QD 6.1. Se sì, quale?

Formazione Primaria ₁ Corsi ADA ₂ SILSIS ₃ SILSIS-sostegno ₄

Altro ₅ (precisare) _____

QD 7. In quale grado scolastico insegna?

Scuola dell'infanzia ₁ Scuola Primaria ₂ Scuola Media ₃ Scuola Superiore ₄

QD 7.1. E' un insegnante: curricolare ₁ di sostegno ₂

QD 8. Qual è il suo tempo di impiego? Tempo pieno ₁ Tempo parziale ₂

QD 9. Esercita una funzione particolare nel suo istituto? sì ₁ no ₂

QD 9.1 Se sì quale?

vicario	1	
insegnante accogliente	2	
tutor di tirocinio	3	
funzione obiettivo	4	(precisare quale)
5 _____		
altro	6	(precisare quale) 7 _____

Le domande che seguono riguardano le persone a Lei più vicine (in ambito professionale, familiare, amicale, etc.) che Le offrono aiuto e sostegno nelle situazioni professionali che ha già incontrato o che potrebbe incontrare in futuro. Ciascuna domanda si compone di tre parti che dovrà compilare: (1) fare una lista delle persone (non più di 8) sulle quali può contare per ricevere l'aiuto e il sostegno definendo il tipo di relazione che la lega (ad esempio un collega, un amico, etc.) senza indicarne il nome; (2) indicare il grado di soddisfazione generale in rapporto al sostegno ricevuto in una determinata situazione; (3) indicare tra le persone che ha menzionato quella il cui sostegno è stato il più soddisfacente.

QDS 10. Sull'aiuto di chi può contare per vederci più chiaro qualora avesse dei dubbi su nuovi metodi di insegnamento da adottare?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) 9

QDS 10.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a 1 Mediamente soddisfatto/a 2 Poco insoddisfatto/a 3 Molto insoddisfatto/a 4

QDS 10.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 11. Lei ha contribuito, grazie al sostegno offertogli, alla riuscita di uno dei suoi alunni, da chi riceve apprezzamenti positivi?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) 9

QDS 11.1. Qual è il suo grado di soddisfazione dell'apprezzamento che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a 1 Mediamente soddisfatto/a 2 Poco insoddisfatto/a 3 Molto insoddisfatto/a 4

QDS 11.2. Indichi la persona il cui apprezzamento è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 12. Se non fosse riuscito a dominare la collera verso un alunno, sull'aiuto di chi può contare?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) 9

QDS 12.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a 1 Mediamente soddisfatto/a 2 Poco insoddisfatto/a 3 Molto insoddisfatto/a 4

QDS 12.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 13. Chi l'accetta così com'è con le sue competenze e le sue vulnerabilità?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) 9

QDS 13.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 13.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 14. Sull'ascolto di chi può contare qualora avesse bisogno di parlare dopo una lezione in una classe particolarmente indisciplinata?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) ₉

QDS 14.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 14.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 15. Su chi può contare se è stanco per tutti gli incontri di coordinamento e di progettazione?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) ₉

QDS 15.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 15.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 16. Su chi può contare se non va molto d'accordo con il dirigente e non riesce a capire il perché?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) ₉

QDS 16.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 16.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 17. Un/a collega con cui lavora regolarmente la isola e rifiuta la sua collaborazione. Su chi può contare per ricevere aiuto?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) ₉

QDS 17.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 17.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 18. E' perplessa perché ha l'impressione di non condividere più gli stessi valori con i suoi colleghi. Sull'aiuto di chi può contare per chiarire questa situazione?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) ₉

QDS 18.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 18.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 19. Se intraprende qualche buona iniziativa da chi riceve apprezzamenti?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) ₉

QDS 19.1. Qual è il suo grado di soddisfazione dell' apprezzamento che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 19.2. Indichi la persona il cui apprezzamento è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 20. Se dubita profondamente delle sue competenze professionali, su chi può contare per essere ascoltato apertamente, senza critiche?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) ₉

QDS 20.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 20.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 21. Se è scoraggiato o depresso senza sapere il perché, su chi può contare?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) ₉

QDS 21.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segni la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 21.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 22. Se si sente scoraggiato per la difficoltà a collaborare con i colleghi, su chi può contare per avere un sostegno?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) ₉

QDS 22.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segni la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 22.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 23. Su chi può contare se un alunno ha un grande insuccesso e lei non riesce più ad insegnargli la materia?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) ₉

QDS 23.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segni la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 23.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 24. Sull'aiuto di chi può contare per trovare nuove piste di lavoro o buone idee per l'insegnamento?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) ₉

QDS 24.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segni la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a ₁ Mediamente soddisfatto/a ₂ Poco insoddisfatto/a ₃ Molto insoddisfatto/a ₄

QDS 24.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 25. E' indeciso nel prendere una decisione importante riguardo ad un suo alunno, su chi può contare per avere un aiuto?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) 9

QDS 25.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segni la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a 1 Mediamente soddisfatto/a 2 Poco insoddisfatto/a 3 Molto insoddisfatto/a 4

QDS 25.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 26. Se il dirigente le ha fatto un rimprovero che la colpisce particolarmente, su chi può contare?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) 9

QDS 26.1. Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segni la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a 1 Mediamente soddisfatto/a 2 Poco insoddisfatto/a 3 Molto insoddisfatto/a 4

QDS 26.2. Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

QDS 27. Se riesce a risolvere una situazione di crisi, da chi potrebbe ricevere apprezzamenti?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) 9

QDS 27.1. Qual è il suo grado di soddisfazione dell'apprezzamento che ha ricevuto in questa situazione? (segni la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a 1 Mediamente soddisfatto/a 2 Poco insoddisfatto/a 3 Molto insoddisfatto/a 4

QDS 27.2. Indichi la persona il cui apprezzamento è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

Ecco una situazione fittizia con la quale Lei potrebbe confrontarsi:

“Durante la ricreazione si trova nel corridoio dove si trovano molti studenti che deve sorvegliare.

La sua attenzione è attratta da Roberta, una delle sue alunne, che spinge violentemente a terra un altro alunno insultandolo. Lei si avvicina e domanda a Roberta cosa sta succedendo. I suoi occhi si incupiscono e Roberta La insulta aggiungendo che dovrebbe imparare ad occuparsi dei fatti suoi”

QDE 28. Secondo Lei, qual è l'intensità delle diverse emozioni che Roberta ha provato prima di aggredire l'altro alunno? Per ciascuna emozione segni la casella corrispondente, grazie.

	Intensità			
	nessuna	debole	Forte	molto forte
1 Collera	1	2	3	4
2 Paura	1	2	3	4
3 Tristezza	1	2	3	4
4 Disgusto	1	2	3	4
5 Gioia	1	2	3	4
6 Disprezzo	1	2	3	4
7 Sorpresa	1	2	3	4
8 Senso di colpa	1	2	3	4
9 Vergogna	1	2	3	4
10 Altro (quale?)	1	2	3	4

QDE 29. Secondo Lei, qual è l'intensità delle diverse emozioni provate dalla sua alunna Roberta dopo aver aggredito l'altro alunno? Per ciascuna emozione segni la casella corrispondente, grazie.

	Intensità			
	nessuna	debole	Forte	molto forte
1 Collera	1	2	3	4
2 Paura	1	2	3	4
3 Tristezza	1	2	3	4
4 Disgusto	1	2	3	4
5 Gioia	1	2	3	4
6 Disprezzo	1	2	3	4
7 Sorpresa	1	2	3	4

8 Senso di colpa	1	2	3	4
9 Vergogna	1	2	3	4
10 Altro (quale?)	1	2	3	4

QDE 30. Secondo Lei, qual è l'intensità delle diverse emozioni provate dalla sua alunna Roberta prima di insultarLa? Per ciascuna emozione segni la casella corrispondente, grazie.

	Intensità			
	nessuna	debole	Forte	molto forte
1 Collera	1	2	3	4
2 Paura	1	2	3	4
3 Tristezza	1	2	3	4
4 Disgusto	1	2	3	4
5 Gioia	1	2	3	4
6 Disprezzo	1	2	3	4
7 Sorpresa	1	2	3	4
8 Senso di colpa	1	2	3	4
9 Vergogna	1	2	3	4
10 Altro (quale?)	1	2	3	4

QDE 31. Secondo Lei, qual è l'intensità delle diverse emozioni provate dalla sua alunna Roberta dopo averLa insultata? Per ciascuna emozione segni la casella corrispondente, grazie.

	Intensità			
	nessuna	debole	Forte	molto forte
1 Collera	1	2	3	4
2 Paura	1	2	3	4
3 Tristezza	1	2	3	4
4 Disgusto	1	2	3	4
5 Gioia	1	2	3	4
6 Disprezzo	1	2	3	4
7 Sorpresa	1	2	3	4
8 Senso di colpa	1	2	3	4
9 Vergogna	1	2	3	4

10 Altro (quale?)	1	2	3	4
-------------------	---	---	---	---

QDE 32. Qual è l'intensità delle emozioni che Lei potrebbe provare osservando la scena tra la sua alunna Roberta e l'altro alunno? Per ciascuna emozione segni la casella corrispondente, grazie.

	Intensità			
	nessuna	debole	Forte	molto forte
1 Collera	1	2	3	4
2 Paura	1	2	3	4
3 Tristezza	1	2	3	4
4 Disgusto	1	2	3	4
5 Gioia	1	2	3	4
6 Disprezzo	1	2	3	4
7 Sorpresa	1	2	3	4
8 Senso di colpa	1	2	3	4
9 Vergogna	1	2	3	4
10 Altro (quale?)	1	2	3	4

QDE 33. In questa situazione e dopo essere stata insultata, qual è l'intensità delle emozioni che potrebbe provare? Per ciascuna emozione segni la casella corrispondente, grazie.

	Intensità			
	nessuna	debole	Forte	molto forte
1 Collera	1	2	3	4
2 Paura	1	2	3	4
3 Tristezza	1	2	3	4
4 Disgusto	1	2	3	4
5 Gioia	1	2	3	4
6 Disprezzo	1	2	3	4
7 Sorpresa	1	2	3	4
8 Senso di colpa	1	2	3	4
9 Vergogna	1	2	3	4

10 Altro (quale?)	1	2	3	4
--------------------------	---	---	---	---

QDE 34. Quali sono le emozioni che Lei manifesterebbe alla sua alunna Roberta? Per ciascuna emozione segni la casella corrispondente, grazie.

	Intensità			
	nessuna	debole	Forte	molto forte
1 Collera	1	2	3	4
2 Paura	1	2	3	4
3 Tristezza	1	2	3	4
4 Disgusto	1	2	3	4
5 Gioia	1	2	3	4
6 Disprezzo	1	2	3	4
7 Sorpresa	1	2	3	4
8 Senso di colpa	1	2	3	4
9 Vergogna	1	2	3	4
10 Altro (quale?)	1	2	3	4

QDE 35. Immagini che un suo collega viva la stessa situazione. Quali emozioni potrebbe avere? Per ciascuna emozione segni la casella corrispondente, grazie.

	Intensità			
	nessuna	debole	Forte	molto forte
1 Collera	1	2	3	4
2 Paura	1	2	3	4
3 Tristezza	1	2	3	4
4 Disgusto	1	2	3	4
5 Gioia	1	2	3	4
6 Disprezzo	1	2	3	4
7 Sorpresa	1	2	3	4
8 Senso di colpa	1	2	3	4
9 Vergogna	1	2	3	4
10 Altro (quale?)	1	2	3	4

Se le emozioni del suo collega sono diverse dalle sue, come lo spiegherebbe?

QDE 36. Di fronte ad una situazione come questa, come reagirebbe sul momento? (una sola risposta possibile, segni la casella corrispondente, grazie).

- 1 Non reagirei nell'immediato, preferirei rifletterci**
- 2 Non reagirei, preferirei dimenticare l'accaduto**
- 3 Avrei una reazione fisica (ceffone, etc..)**
- 4 Avrei una reazione verbale di conciliazione, discuto con i due alunni**
- 5 Avrei una reazione verbale, rimprovero il mio alunno**
- 6 Altro.**

Precisare: _____

QDE 37. In questa situazione, pensa che: (sono possibili più risposte)

- 1 La sua emozione è dovuta all'azione inaccettabile del suo alunno**
- 2 La sua emozione è dovuta all'umore che Lei ha in quel momento**
- 3 Questo alunno vive sicuramente qualcosa di difficile sul piano personale per reagire in questo modo così violento**
- 4 Altro.**

Precisare: _____

QDE 38. In seguito a questo evento: (sono possibili più risposte)

- 1 Non ne parla con nessuno**
- 2 Va dal Dirigente**
- 3 Ne parla con dei colleghi nella pausa caffè**
- 4 Ne parla con un amico/amica o con una persona della sua famiglia**
- 5 Ne parla con uno specialista (mediatore, psicologo, etc.)**
- 6 Pensa continuamente all'accaduto**
- 7 Prova a pensare ad altro**
- 8 Si proibisce di pensarci**
- 9 Non cerca di trovare una spiegazione, sono cose che succedono**
- 10 Cerca delle informazioni sui comportamenti dei bambini/ragazzi (letture, articoli, internet)**
- 11 Cerca di comprendere l'atteggiamento dell'alunno, i suoi problemi e le sue difficoltà particolari**

12 Ne parla in una riunione tra professionisti per riflettere insieme su questo tipo di problemi

13 Altro. Precisare _____

QDE 39. Secondo lei, un insegnante ha il diritto di esprimere un'emozione verso un/a alunno/a?

1 Sì

2 No, deve essere attento/a a nascondere le emozioni che prova verso un/a alunno/a

QDE 40. Un alunno può suscitare nel suo insegnante diverse emozioni. Quali sono le emozioni che l'insegnante può o non può mostrare liberamente al proprio alunno?

1 Collera	1 Sì, può mostrarla	2 No, non può mostrarla
2 Paura	1 Sì, può mostrarla	2 No, non può mostrarla
3 Tristezza	1 Sì, può mostrarla	2 No, non può mostrarla
4 Disgusto	1 Sì, può mostrarla	2 No, non può mostrarla
5 Gioia	1 Sì, può mostrarla	2 No, non può mostrarla
6 Disprezzo	1 Sì, può mostrarla	2 No, non può mostrarla
7 Sorpresa	1 Sì, può mostrarla	2 No, non può mostrarla
8 Senso di colpa	1 Sì, può mostrarla	2 No, non può mostrarla
9 Vergogna	1 Sì, può mostrarla	2 No, non può mostrarla

QDE 41. Lei pensa che gestire un'emozione sia:

QDE 41.1. Una disposizione naturale che qualcuno possiede e qualcun'altro no (indichi il caso che corrisponde)

1	2	3	4
Completamente d'accordo	Abbastanza d'accordo	Non completamente d'accordo	Per niente d'accordo

QDE 41.2. Si può acquisire o sviluppare con una formazione (indichi il caso che corrisponde)

1	2	3	4
Completamente d'accordo	Abbastanza d'accordo	Non completamente d'accordo	Per niente d'accordo

QDE 41.3. Si può acquisire o sviluppare con l'esperienza (indichi il caso che corrisponde)

1	2	3	4
Completamente d'accordo	Abbastanza d'accordo	Non completamente d'accordo	Per niente d'accordo

QDE 42. Nella sua formazione di base o nella sua formazione continua è stato stimolato a riflettere sulle sue emozioni (indichi il caso che corrisponde)

₁ Molto spesso	₂ Spesso	₃ Raramente	₄ Mai
---------------------------	---------------------	------------------------	------------------

MASLACH BURNOUT INVENTORY

Traduzione francese dal questionario Maslach e Jackson (1981) a cura di Doudin P.A.
traduzione italiana a cura di Albanese O. e Fiorilli C. (2007)

Ecco ora una serie di domande relative ad alcuni aspetti professionali.
Facendo riferimento alla scala di frequenza di seguito presentata e considerando che va da 0 (mai) a 6 (ogni giorno) per ciascun enunciato segnare il numero che corrisponde alla frequenza con la quale incontra le situazioni descritte.

	0	1	2	3	4	5	6
	Mai	Almeno qualche volta all'anno	Almeno una volta al mese	Più volte al mese	Una volta alla settimana	Più volte alla settimana	Tutti i giorni
		Enunciati					Frequenze
MBI 43.		Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro					0 1 2 3 4 5 6
MBI 44.		Alla fine della giornata di lavoro mi sento al limite					0 1 2 3 4 5 6
MBI 45.		Mi sento stanco quando mi sveglio al mattino all'idea di dover affrontare una giornata di lavoro					0 1 2 3 4 5 6
MBI 46.		Posso comprendere facilmente ciò che i miei alunni provano					0 1 2 3 4 5 6
MBI 47.		Sento che mi occupo di alcuni dei miei alunni in modo impersonale, come se fossero oggetti					0 1 2 3 4 5 6
MBI 48.		Lavorare con le persone per tutta la giornata mi richiede un grande sforzo					0 1 2 3 4 5 6
MBI 49.		Mi occupo molto efficacemente dei problemi che emergono con i miei alunni					0 1 2 3 4 5 6
MBI 50.		Mi sento crollare a causa del mio lavoro					0 1 2 3 4 5 6
MBI 51.		Ho l'impressione di avere un'influenza positiva sui miei alunni grazie al mio lavoro					0 1 2 3 4 5 6
MBI 52.		Sono diventato più insensibile agli altri da quando svolgo questo lavoro					0 1 2 3 4 5 6
MBI 53.		Temo che questo lavoro mi indurisca emotivamente					0 1 2 3 4 5 6
MBI 54.		Mi sento pieno di energie					0 1 2 3 4 5 6
MBI 55.		Mi sento frustrato a causa del mio lavoro					0 1 2 3 4 5 6
MBI 56.		Sento che svolgo il mio lavoro in maniera « troppo dura »					0 1 2 3 4 5 6
MBI 57.		Non mi preoccupa mai veramente di ciò che succede ad alcuni dei miei alunni					0 1 2 3 4 5 6

MBI 58.	Lavorare a contatto diretto con le persone mi stressa troppo	0	1	2	3	4	5	6
MBI 59.	Arrivo facilmente a creare un'atmosfera rilassata con i miei alunni	0	1	2	3	4	5	6
MBI 60.	Mi sento rinfrancato quando nel mio lavoro sono stato vicino ai miei alunni	0	1	2	3	4	5	6
MBI 61.	Ho fatto molte cose che valeva la pena nel mio lavoro	0	1	2	3	4	5	6
MBI 62.	Sento che sto andando a rotoli	0	1	2	3	4	5	6
MBI 63.	Nel mio lavoro tratto i problemi emotivi in modo molto tranquillo	0	1	2	3	4	5	6
MBI 64.	Ho l'impressione che i miei alunni mi considerino responsabile di alcuni loro problemi	0	1	2	3	4	5	6

SCALA DELLE CONCEZIONI SULLO SVILUPPO DELL'INTELLIGENZA

Albanese O. – Fiorilli C. (2003)

Questa scala riguarda il suo punto di vista sullo sviluppo dell'intelligenza. Troverà esposte alcune opinioni in rapporto alle quali potrà esprimere un giudizio indicando il suo grado di condivisione da 1 (per niente d'accordo) a 6 (del tutto d'accordo). Alcune di esse potrebbero non rappresentare tutte le sfumature delle sue opinioni, tuttavia le chiediamo di rispondere comunque, contrassegnando il valore che più si avvicina al suo punto di vista.

Grazie per voler rispondere a tutto basandosi sulla sua esperienza personale.

Le sue risposte saranno trattate statisticamente e in forma anonima.

		Per niente d'accordo				Molto d'accordo	
SCCI	Descrizione	1	2	3	4	5	6
SCCI 65	Lo sviluppo dell'intelligenza si svolge secondo un programma biologicamente determinato dalla nascita	1	2	3	4	5	6
SCCI 66	Quando uno/a studente fallisce in classe una delle ragioni può essere ricercata nel fatto che l'insegnante non ha stimolato abbastanza	1	2	3	4	5	6
SCCI 67	Le interazioni tra compagni e compagne all'interno della classe costituiscono una leva potente per il progresso degli/delle allievi/e	1	2	3	4	5	6
SCCI 68	Uno/una studente ha insuccesso scolastico perché la sua famiglia non gli permette una buona riuscita	1	2	3	4	5	6
SCCI 69	Non si può lavorare per lo sviluppo dell'intelligenza degli allievi e delle allieve: le differenze nelle prestazioni derivano dalle differenze socio-culturali	1	2	3	4	5	6
SCCI 70	L'allievo/a sviluppa l'intelligenza con la sua stessa attività	1	2	3	4	5	6
SCCI 71	La scuola accentua ulteriormente le differenze d'intelligenza che esistono tra gli individui	1	2	3	4	5	6
SCCI 72	Gli insegnanti hanno la loro parte di responsabilità se uno/una studente perde un anno	1	2	3	4	5	6
SCCI 73	L'errore è fonte di progresso per l'allievo/a	1	2	3	4	5	6
SCCI 74	L'ambiente affettivo della famiglia dell'allievo/a è la causa principale dell'insuccesso scolastico	1	2	3	4	5	6
SCCI 75	Lo sviluppo dell'intelligenza si attua per tappe successive di cui ciascuna è la riorganizzazione delle capacità precedenti	1	2	3	4	5	6
SCCI 76	In assenza di un deficit congenito i disturbi dello sviluppo dell'intelligenza trovano la loro causa nella storia della famiglia	1	2	3	4	5	6

SCCI 77	La scuola permette di sviluppare la propria intelligenza	1	2	3	4	5	6
SCCI 78	Le aspettative positive o negative dell'insegnante riguardo i risultati scolastici degli/delle allievi/e non possono influenzare i risultati futuri	1	2	3	4	5	6
SCCI 79	A partire dall'età di 12-14 anni l'intelligenza non si sviluppa più	1	2	3	4	5	6
SCCI 80	L'allievo/a è il principale responsabile delle sue eventuali difficoltà scolastiche	1	2	3	4	5	6
SCCI 81	Gli/le studenti intelligenti non possono provenire da famiglie nelle quali gli apprendimenti scolastici non sono valorizzati	1	2	3	4	5	6
SCCI 82	L'insuccesso degli e delle studenti è prima di tutto insuccesso della scuola	1	2	3	4	5	6
SCCI 83	Perché un lavoro di gruppo risulti efficace è necessario che i/le partecipanti abbiano lo stesso livello intellettuale	1	2	3	4	5	6
SCCI 84	Quanto più uno/una studente riceve complimenti, tanto più si sente valorizzato/a e quindi progredisce	1	2	3	4	5	6
SCCI 85	Le potenzialità intellettive sono innate: nessuno può cambiarle	1	2	3	4	5	6
SCCI 86	L'intelligenza è rieducabile e il ruolo dell'insegnante è determinante al riguardo	1	2	3	4	5	6
SCCI 87	La qualità della relazione insegnante-allievo/a ha molta influenza sulle prestazioni scolastiche	1	2	3	4	5	6
SCCI 88	Se fate lavorare insieme più studenti essi svilupperanno la loro intelligenza meglio che lavorando ciascuno per proprio conto	1	2	3	4	5	6
SCCI 89	Il disadattamento scolastico è generalmente legato a problemi familiari	1	2	3	4	5	6
SCCI 90	La ripetizione frequente degli esercizi è indispensabile allo sviluppo dell'intelligenza	1	2	3	4	5	6
SCCI 91	Le differenze d'intelligenza messe in evidenza dalla scuola sono dovute alla diversità degli ambienti sociali	1	2	3	4	5	6
SCCI 92	Per svilupparsi normalmente sul piano intellettuale lo/la studente deve sentirsi sufficientemente sicuro/a di potersi proiettare nel futuro	1	2	3	4	5	6
SCCI 93	Se studenti di alcune classi sociali sembrano più intelligenti è perché tali classi sono quelle che definiscono cos'è l'intelligenza e impongono agli altri questa definizione	1	2	3	4	5	6

ALLEGATO 2

Coordinate categorie

	Dim 1 (X)	Dim 2 (Y)
s10_A	0.11001	-0.457212
s10_E	-0.13474	-0.087706
s10_M	0.02754	-1.050000
s10_N	0.20866	1.735251
s10_r	1.26277	0.281648
s10_S	-0.04738	-0.163637
s11_A	-0.21083	0.091523
s11_E	-0.03746	-0.124338
s11_M	-0.19245	-0.680715
s11_N	0.31712	1.757554
s11_r	0.93933	0.182557
s11_S	-0.14772	-0.238980
s12_A	-0.23857	-0.190452
s12_E	-0.18094	-0.386957
s12_M	1.96985	-1.508219
s12_N	0.06357	1.061754
s12_r	0.56911	-0.304800
s12_S	-0.20574	-0.334950
s13_A	-0.04046	-0.396539
s13_E	-0.16509	-0.186001
s13_M	2.22733	-1.643419
s13_N	0.30763	2.352102
s13_r	1.12798	0.004927
s13_S	-0.13473	-0.093954
s14_A	-0.06869	-0.135886
s14_E	-0.16245	-0.245243
s14_M	-0.07965	-1.076285
s14_N	0.10929	2.634120
s14_r	1.23620	0.149172
s14_S	-0.01997	-0.132985
s15_A	0.15276	-0.461795
s15_E	-0.21930	-0.376360
s15_M	-0.18203	-0.245408
s15_N	0.02354	0.809099
s15_r	0.68977	-0.322523
s15_S	-0.08033	-0.417207
s16_A	-0.07193	-0.338241
s16_E	-0.12264	-0.253568
s16_M	1.62085	-1.590419
s16_N	0.04600	1.343559
s16_r	0.34288	-0.359226
s16_S	-0.09856	-0.282004

s17_A	-0.28134	-0.413951
s17_E	0.09696	-0.520936
s17_M	0.20913	-0.996880
s17_N	-0.00356	1.251231
s17_r	0.56846	-0.354057
s17_S	-0.16545	-0.335620
s18_A	-0.29419	-0.555297
s18_E	0.03474	-0.318777
s18_M	1.11642	-1.353010
s18_N	0.02034	1.108973
s18_r	0.46006	-0.338981
s18_S	-0.15887	-0.398268
s19_A	-0.20227	-0.369433
s19_E	-0.13490	-0.239219
s19_M	2.94414	-1.711549
s19_N	0.08286	1.999739
s19_r	1.02382	-0.138376
s19_S	-0.06199	-0.149869
s20_A	-0.36024	-0.357791
s20_E	-0.04314	-0.254540
s20_M	0.52098	-0.671190
s20_N	0.02782	1.565970
s20_r	0.61415	-0.170146
s20_S	-0.11156	-0.336902
s21_A	-0.33423	-0.555455
s21_E	-0.11853	-0.192258
s21_M	0.56002	-0.770857
s21_N	0.02793	1.605551
s21_r	0.80822	-0.357971
s21_S	-0.02134	-0.314573
s22_A	0.04679	-0.436277
s22_E	-0.02421	-0.356499
s22_M	-0.03993	-0.993671
s22_N	-0.03579	1.299918
s22_r	0.52516	-0.420084
s22_S	-0.15900	-0.358138
s23_A	-0.33872	-0.169298
s23_E	0.08039	-0.254042
s23_M	1.42295	-1.378319
s23_N	0.03768	1.281252
s23_r	0.55380	-0.431752
s23_S	-0.08689	-0.276040
s24_A	0.06118	-0.145616
s24_E	-0.16370	0.100372
s24_M	0.65052	-1.147582
s24_N	0.18558	1.660752

s24_r	0.85877	-0.105324
s24_S	-0.10885	-0.262778
s25_A	0.14854	-0.367423
s25_E	-0.27528	-0.252581
s25_M	1.25593	-0.921249
s25_N	0.42352	2.116170
s25_r	0.70880	0.329531
s25_S	-0.09425	-0.172225
s26_A	0.36500	-0.602512
s26_E	0.08564	-0.318539
s26_M	0.91641	-1.101940
s26_N	0.00151	1.425969
s26_r	0.46272	-0.365811
s26_S	-0.21283	-0.318089
s27_A	0.09224	-0.436070
s27_E	-0.08813	-0.205524
s27_M	0.16180	-0.728458
s27_N	0.00980	1.832990
s27_r	0.93311	-0.180056
s27_S	-0.10328	-0.183257
e1.NA	4.10248	-0.235575
e1_B	-0.21625	0.009816
e1_C	-0.18120	0.041131
e2.NA	3.99291	-0.170243
e2_B	-0.22406	0.029504
e2_C	-0.21379	-0.327399
e3.NA	4.10749	-0.095917
e3_B	-0.20863	-0.003781
e3_C	-0.24006	0.049852
e4.NA	4.21535	-0.121809
e4_B	-0.19388	-0.016333
e4_C	-0.27990	0.193966
e5.NA	4.12723	-0.198219
e5_B	-0.22271	0.000853
e5_C	-0.22777	0.279292
e6.NA	3.99889	-0.123814
e6_B	-0.22328	0.000917
e6_C	-0.22818	0.055540
e7.NA	4.10882	-0.235123
e7_B	-0.21215	0.027821
e7_C	-0.22083	-0.052029
e8.NA	3.88580	-0.218940
e8_B	-0.22502	-0.013937
e8_C	-0.22673	0.325197
e9.NA	4.20691	-0.189329
e9_B	-0.21110	0.000903

e9_C	-0.31411	0.118350
H	0.63122	0.026480
J	-0.13770	0.775384
K	-0.04493	0.369281
M.NA	0.87472	0.165875
W	0.49429	-0.062681
X	-0.08044	-0.025831
Y	-0.06243	-0.059816
E.NA	0.02351	-0.385190
E_A	0.08652	0.270146
E_B	-0.00223	-0.052219
E_M	-0.03291	0.007327
D.NA	0.53906	0.548079
D_A	0.02574	0.095024
D_B	0.02578	-0.121875
D_M	-0.20717	-0.145757
R.NA	1.87255	-1.249268
R_A	-0.06462	0.209795
R_B	0.00337	-0.141369
R_M	0.04580	-0.053406
C.NA	0.66030	0.289217
C_A	-0.29823	-0.162330
C_B	0.10140	0.156167
C_M	-0.12434	-0.127648

ALLEGATO 3

Osservazione degli spazi e delle attività

La descrizione degli spazi e delle attività osservate in una *Primary School* di Edinburgh verranno riportate di seguito, arricchendo i contenuti con foto e parti di intervista fatta ad una insegnante di classe seconda.

La disposizione dei banchi e l'attività di differenziazione

I banchi sono di solito quadrati o rettangolari tipo da 4 o da 8 posti. Su ogni lato del banco ci sono delle etichette con il nome del bambino che occupa quel banco. I gruppi dei bambini che siedono per banco sono differenziati a seconda del “livello di bravura”. I banchi (e quindi i gruppi) possono distinguersi per colore ad es. banco rosso, giallo, verde e blu, solitamente denominati: *blue table*, *green table*, *yellow table* e *red table*.



In qualche angolo della classe possono esserci anche banchi più piccoli utilizzati per attività di differenziazione nella quale parte della classe svolge un compito con un livello di difficoltà più alto, mentre altri alunni si spostano in altri spazi dell'aula per svolgere compiti magari più semplici, questo perché si vuole dare la possibilità a tutti gli allievi di raggiungere un obiettivo a seconda delle proprie capacità.



P.G.: La disposizione dei banchi che osservo in questa classe è quella più comune nelle aule delle scuole primarie qui in Scozia?

Insegnante: Per quanto riguarda la disposizione dei tavoli in realtà questa è quella più comune: a gruppi è quella più comune però comunque è possibile per un insegnante usarla a sua discrezione. Se una classe è particolarmente rumorosa o difficile da tenere è possibile per l'insegnante metterli in maniera tradizionale in fila o a ferro di cavallo come uno preferisce.

P.G.: Per quanto riguarda i compiti in classe anche in questo ho notato che a volte i bambini hanno quaderni diversi, con livelli di difficoltà differenti: come mai?

Insegnante: C'è differenziazione sì, dunque, noi non abbiamo i compiti in classe classici, quelli non ci sono, ogni tanto bisogna fare alla fine di una unità di inglese o di matematica un *assessment* che è tipo un compito in classe però si cerca di farlo in maniera meno traumatica possibile, quindi sono cose abbastanza rare, normalmente lavoriamo.... il lavoro è normale per cui se un bambino ha bisogno di aiuto gli viene dato aiuto, d'altra parte sì, si cerca di differenziare il lavoro così che tutti i bambini riescano non solo a raggiungere l'obiettivo anche a trovare stimolo per le proprie necessità, perché ci sono ovviamente bambini che sono più veloci di altri o più avanti che hanno bisogno di essere stimolati in modo diverso, inizialmente una persona che non è abituata a queste cose potrebbe pensare che i bambini in questo modo vengono

discriminati, in realtà questo è molto utile per la loro *self-esteem* non so come si dice in italiano...

P.G.: autostima

Insegnante: autostima bravissima, perché l'obiettivo può essere lo stesso però il livello a cui quell'obiettivo viene capito può essere diverso per cui è giusto che un bambino, anche se il livello è diverso, l'obiettivo è lo stesso, per cui ogni bambino capisce di aver effettivamente raggiunto veramente l'obiettivo e questo è importante per la sua autostima, è vero che magari si può rendere conto che altri hanno non so, un compito più difficile però di solito se riesce bene nel compito affidatogli dall'insegnante ciò è più positivo che non provare un compito più difficile magari uguale per tutti e vedere che gli altri riescono e lui no quindi di solito ho notato sempre in questi sette anni che è un'esperienza molto positiva la differenziazione, perché dà proprio loro la possibilità di avere successo in quello che fanno, e magari ovviamente non sono da soli in questo tipo di compito c'è un gruppo che ha questo tipo di compito e ai bambini piace proprio avere qualcosa che riescono a fare senza dover chiedere aiuto quindi anche questo è importante per la loro autostima. Faccio un esempio: può darsi che l'obiettivo della giornata sia di imparare l'addizione con i numeri a una cifra, può darsi che sia questo l'obiettivo e se dovessi differenziare questo obiettivo con due compiti diversi darei ai bambini più bravi numeri come 8 più nove e ai bambini meno bravi 2 più 3 in questo modo stanno tutti lavorando sullo stesso obiettivo, e magari hanno anche lo stesso numero di somme da fare ma non hanno il problema che gli altri finiscano molto più rapidamente di loro, oppure di annoiarsi perché finiscono tutto subito e poi non sanno cosa fare.

P.G.: Secondo te ci sono dei vantaggi?

Insegnante: Ci sono dei vantaggi! A volte la differenziazione non avviene in tutte le materie, non avviene in tutti i compiti, può darsi che la differenziazione sia dare più aiuto a un bambino rispetto ad un altro: magari ci sono delle cose che devono fare tutti e uno dice per esempio quando si tratta di scrittura tutti i bambini devono scrivere comunque qualcosa per cui può darsi che un gruppo che trova a scrivere più difficile abbia l'aiuto dell'insegnante e un altro gruppo che invece trova a scrivere più semplice, a loro è chiesto di scrivere da soli: anche questa può essere differenziazione. Se uno ha un volontario può mettere il volontario seduto con un gruppo, con un gruppo e quello anche aiuta perché il gruppo ha un adulto di riferimento a cui chiedere sempre e quindi, anche questo fa parte della differenziazione: l'organizzazione dello staff di supporto.

La zona cartep e l'insegnamento della lettura e della matematica

Nelle classi di scuola primaria scozzesi si trova sempre un *carpet* (un tappeto), in realtà è una parte di pavimento ricoperta da una moquette, ed è solitamente chiamata: "la zona tappeto". Questo spazio dell'aula è pensato per i momenti di lettura, in cui parte del gruppo classe in cerchio legge in quella zona con la maestra, altri gruppetti siedono

magari ai tavoli con le delle assistenti o volontari di lettura (persone esterne alla scuola che supportano volontariamente insegnante in questo tipo di attività). Il *carpet* come spesso ho osservato viene usata anche di ritorno dalla pausa gioco: tutti i bambini siedono sul tappeto, bevono del latte e mangiano della frutta offerta dalla scuola stessa.



Solitamente dopo la pausa gioco l'insegnante siede su una poltroncina (posta sempre sul tappeto) di fronte al gruppo classe e legge una storia; i bambini fanno merenda ma allo stesso tempo interagiscono ponendo domande o rispondendo a quelle che vengono fatte loro dall'insegnante riguardo i temi affrontati nella storia.



Lo stesso spazio *carpet* viene utilizzato anche per far attività pratiche di matematica.

P.G.: L'attività della lettura nelle scuole primarie in Scozia si svolge ovunque nelle modalità che sto osservando in questa classe?

Insegnante: Per l'insegnamento della lettura, questa è una cosa particolare della nostra scuola, perché ogni scuola insegna lettura in modo diverso. La nostra scuola insegna lettura in questo modo a gruppi. Devo dire che avendo anche visto altre scuole penso sia un modo molto positivo perché c'è un periodo che è interamente dedicato alla lettura: tutti i giorni di mezz'ora almeno nelle classi *infant*, poi nelle classi più alte in realtà dipende dall'insegnante infilare questo periodo tra le varie materie, però negli *infant* è un periodo di mezz'ora che è designato, i bambini sono ovviamente raggruppati per abilità anche se sono nella stessa classe e sono in vari gruppi a seconda della loro abilità, l'insegnante legge con un gruppo, l'assistente legge con un gruppo e i volontari leggono con un gruppo e ovviamente il giorno dopo si cambia così che l'insegnante nella stessa settimana ha la possibilità di leggere con tutti i bambini e generalmente l'insegnante cerca di leggere con il gruppo che quel giorno cambia libro perché il libro di solito...dipende dall'abilità dei bambini a volte si tiene per una settimana a volte per mezza settimana e poi si cambia, l'insegnante deve di solito introdurre il libro ai bambini non si lascia introdurre il libro a un volontario, a meno che non sia un libro più semplice di quelli che leggono già.

P.G.: Invece, ho notato stando qui a scuola con te che c'è molto il lavoro di gruppo: si legge in gruppo, i banchi non sono messi in fila ma formati da otto da quattro, è una cosa tipica del vostro sistema scolastico?

Insegnante: Sì è vero noi lavoriamo molto in gruppo ed è molto importante il lavoro di gruppo, ci sono ovviamente molte materie, no molte materie, molti progetti, compiti dove i bambini devono lavorare da soli, però ce ne sono anche tanti dove devono lavorare o in coppia con un altro oppure in gruppo, e anche per mantenere la disciplina usiamo molto i gruppi per cui ogni tavolo riceve punti a seconda del livello di ordine del tavolo, a seconda del livello di ascolto del tavolo e in quanto sono veloci a prepararsi, essere pronti per la lezione successiva e anche quanto sono in grado di lavorare in silenzio, quindi tutte queste cose si abitua fin da piccoli a far parte di un gruppo e a collaborare per il bene comune, se non altro per il bene del gruppo, quindi, la competizione è in un ambito ordinato e controllato non sfrenato sicuramente.

Lo stesso spazio *carpet* viene utilizzato anche per far attività pratiche di matematica. Si impara giocando: seduti o in piedi. Quando si è seduti sul tappeto i bambini ascoltano le istruzioni dell'insegnante; quando ci si alza è per rispondere a qualche quesito logico matematico che richiede il far ruotare i numeri su un tabellone.



Solitamente tutto è molto pratico e si utilizzano cannuccie per contare ad esempio da quanti giorni si è in seconda elementare, vere monete per imparare a contare il denaro.

La lavagna interattiva, la cattedra e la gestione del tempo

In classe non c'è una lavagna classica con gessetto (questo nella scuola in cui ho fatto da *assistant teacher* ma, in altre dove ho ritirato i questionari si ho notato che a volte c'era la lavagna tradizionale con cassino e gessetti). Solitamente c'è uno schermo (lavagna interattiva) che funziona tramite il collegamento ad un computer portatile.





L'insegnante può scrivere sulla lavagna interattiva grazie all'utilizzo di una "penna magica", dalle più svariate funzionalità, ad esempio, essa può: scrivere a colori cambiando la tonalità quando si vuole, fare operazioni particolari quali aprire una casella, ingrandire uno spazio, ecc., il tutto pigiando anche solo un piccolo spazio dello schermo.

La cattedra è rivolta verso il muro e, anche quando raramente è volta verso la classe non è mai al centro ma in un lato. La sedia è girevole, in modo che l'insegnante può rivolgersi alla classe ma viene usata molto poco.



La funzione è più di uno scrittoio dove correggere i compiti nei momenti post scuola e dove riporre del materiale cartaceo: cartelline, fogli che possibilmente i bambini non devono toccare. Sulla scrivania c'è solitamente un orologio.

Si notano clessidre e orologi un po' in tutte le classi. Il tempo è fondamentale a scuola, sia per l'esecuzione di un compito, sia per soddisfare una richiesta dell'insegnante, tipo: dover riordinare il *carpet* in 10 secondi buttando le briciole e i fazzoletti sporchi negli appositi contenitori della spazzatura, per riordinare i banchi, per eseguire lavori di gruppo pratici.



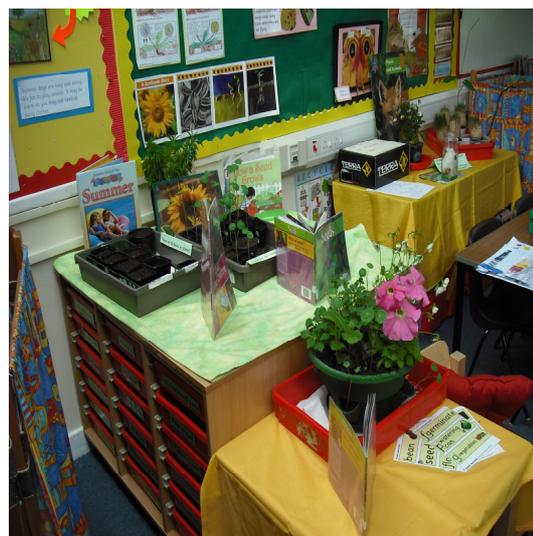
Molto spesso la clessidra è usata per le punizioni, ad esempio, se un bambino non è stato corretto in qualcosa deve rimanere fermo ed uscire per ultimo mentre i compagni vanno a pranzo, guardando la clessidra fino a quando la sabbia non è tutta nella parte inferiore dell'ampolla.

Le attività creative

In classe si trova spesso un lavandino con accanto una zona dove si possono fare attività pratiche tipo: dipingere con gli acquerelli, lavorare con terra e piantine, ritagliare cartoncini ecc.



Molti sono i momenti in cui alla teoria si unisce la pratica. Per imparare i castelli scozzesi si è, ad esempio, ritagliato un vero e proprio castello di cartone, dipinto e appeso alle pareti dell'aula; per attività di scienze non sono mai mancati momenti in cui è stato sperimentato qualcosa in classe utilizzando terra, acqua ed altri agenti



Quaderni, zaini e il sistema di punti e punizioni

Per i bambini scozzesi non ci sono quaderni personali portati da casa ma è la scuola a fornire tutto il materiale didattico. Ogni alunno lascia il suo quadernetto sempre in classe (la scuola è a tempo, pieno quindi si lavora molto in aula e non a casa). I quaderni sono disposti in raccoglitori appositi che si differenziano a seconda dell'utilità, ad esempio: piccoli quadernetti gialli per il dettato, piccoli quaderni arancio, per scrivere pensierini e fare un disegno accanto, quaderni azzurri e lilla per altre attività. Inoltre vi sono dei quaderni prestampati (di difficoltà differente) con esercizi da completare per le attività logico-matematiche.



Alla fine di ogni compito i bambini posano i quadernetti aperti non nel raccogliitore iniziale ma in una scatola in modo che alla fine delle ore di scuola la maestra saprà che sono quelli i quaderni del giorno da correggere.



Non ci sono voti: ogni compito viene corretto con timbri con faccine sorridenti e accanto brevi frasi come “*Well done!*” oppure “*Good work, Andreina*” (è frequente l’uso del nome accanto alla frase). Se nel compito ci sono errori c’è sempre un “*well done*” o un “*good esforce*” e sotto una breve nota che fa ricordare al bambino cosa non deve fare per il prossimo lavoro, ad esempio: “ricorda sempre di mettere i punti alla fine di ogni frase!”.

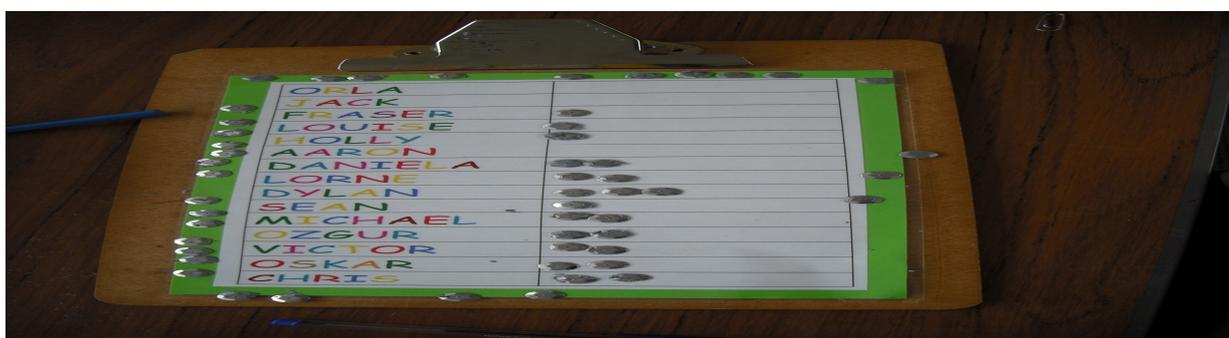
Un’altra caratteristica della scuola primaria scozzese è l’usatissimo sistema di punti, premi, certificati che attestano la buona o cattiva condotta di un alunno. Ce ne sono diversi, ad esempio: mettere personalmente il proprio nome sul un sole (di cartone

appeso in aula) se si è stati bravi, su una nuvola se non lo si è stati, e su una nuvola con la pioggia e il tuono se si è stati molto cattivi.



La posizione del nome può però essere cambiata nella stessa giornata scolastica se si è recuperato il modo di comportarsi o se ci si è comportati successivamente male.

Altro metodo potrebbe essere avere una piccola scheda con l'elenco dei bambini e attaccare accanto delle piccole medaglie se si è fatto qualcosa di utile e buono per la classe, ad esempio: pulire per primi e bene il *carpet*.



Altra metodologia di premio o punizione per la propria condotta potrebbe essere avere delle schede, dei cartoncini di diverso colore, per ogni allievo, appese al muro con sopra disegnati tanti cerchi vuoti e per ogni “buona azione” il bambino può andare da solo a mettere un timbro con un faccino sorridente o comunque un simbolo di gioia su un cerchio del proprio cartoncino: chi colleziona più timbri è un bambino meritevole.



Una delle attività più divertenti e tipiche che rientrano in questo tipico sistema di premiazione di ciò che è svolto bene e punizione di ciò che è fatto male è “il giorno dell’assemblea”. Durante la settimana le proprie “buone azioni” vengono premiate in una giornata stabilita e, pubblicamente, dinanzi a tutta la scuola, si riceve un attestato che testimonia, ad esempio: buone azioni verso il gruppo classe, buona risoluzione di tutti i compiti, ecc.

Le giornate tipo in Primary School, la Staff Room e le vacanze

Le giornate scolastiche delle scuole primarie scozzesi iniziano solitamente alle 8.55 e si concludono alle 15.15, con una pausa a metà mattina e una di 45 minuti per il pranzo.



Ad esempio: dopo la campanella e la registrazione la maestra detta delle paroline dà un minuto per scrivere e poi scrive sulla “lavagna luminosa” la parolina scritta con la pronuncia corretta. Ovviamente non tutti i bimbi fanno lo stesso dettato per “la differenziazione” per questo motivo un gruppo è in un angolo della classe magari a completare un libro collegato alla lettura della settimana. Poi i gruppi si scambiano. In seconda fase per il “tempo di lettura” entrano in classe una o due assistenti che prendono due gruppi di bambini, l’altro resta con la maestra e leggono ognuno in banchi e zona della classe diversi. Si legge a turno e si commenta. Alla fine di questa attività ore 10.30 più o meno c’è una pausa di 15 minuti, i bambini escono in cortile con bidelle o assistenti e le insegnanti si ritrovano nella *staff room*. Al rientro tutti i bambini sono sul tappeto, mangiano mele, banane, bevono succhi e latte mentre l’insegnante seduta su una poltroncina legge una storia. Nella lettura l’insegnante interagisce con i bambini: legge, mostra le figure e fa domande.

Ore 11.15 è “tempo della matematica”. Tutti i bambini dopo aver pulito il tappeto (nel tempo che l’insegnante conta da 20 a zero) si ritorna a sedere e si può imparare a contare le monete, a contare per 20, ecc.

Poi c’è il “*lunch time*” i bambini vanno in fila accompagnati dalla maestra a mangiare a mensa (t.45 min), chi vuole può portare da casa il pranzo e andare invece che nello spazio di ristoro in palestra dove per quell’ora vengono preparate lunghe tavolate con seggiolini dove i bambini possono consumare il cibo portato da casa. Le maestre pranzano (e fanno la pausa a metà mattinata) nella *staff room* una stanza adibita appositamente per gli insegnanti dove i bambini non possono entrare.



La stanza ha dei divanetti posti in modo da formare un perimetro di un quadrato con al centro qualche tavolo. Alle spalle dei divanetti c'è una cucina composta da fornelli, frigo, lavastoviglie, bollitore per il tè, distributore acqua calda, acqua fredda, fornello. Nei ripiani ci sono piatti, forchette e tipiche tazze da tè. Ognuno può portare da casa qualcosa, riscaldare e mangiare e solitamente tutti portano qualche confezione di biscotti da offrire da mettere a disposizione di tutti i colleghi.



In un lato della stanza c'è anche uno scaffale a muro fatto di tante mensole divise per nome: sono spazi personali dove ogni insegnante può lasciare qualche appunto, qualche circolare, magari anche la propria tazza.

A volte nel mezzo della pausa può arrivare il Direttore richiamare l'attenzione e dare qualche informazione inerente qualcosa all'ordine del giorno.

Nella *staff room* gli insegnanti oltre a mangiare qualcosa chiacchierano tra loro su cose attinenti la giornata, la scuola, il privato. Qualcuno ne approfitta per correggere la pila di quadernetti dove sono riportati i compiti che poco prima sono stati svolti dagli alunni. In effetti in tutte le scuole (ho osservato anche in altre quando ho ritirato i questionari) pur finendo le lezioni alle 15.30 la scuola chiude alle 18 e, quasi sempre, le insegnanti restano fino alle 18 a correggere i compiti e a preparare materiale per il giorno dopo,

quindi se qualcuna corregge in *staff room* magari quel giorno vuole andare prima delle 18 a casa.

Ovviamente la *staff room* viene utilizzata anche per riunioni o comunque per attività più a carattere didattico. Nelle ore in cui non ci sono le insegnanti possono fare pranzo e pausa gli assistenti che magari non sono più fuori con i bambini a giocare.

P.G.: Per quanto riguarda ai tempi della giornata entrate alle 9 e i bimbi ho notato escono alle 3 e un quarto, vero?

Insegnante: Dalle 9 meno dieci.

P.G.: Però ho notato esserci delle pause e nelle pause gli insegnanti si riuniscono nella "staff room", ho visto che è organizzata con dei tavolini, delle poltroncine, una cucina: qual è la funzione di questa stanza?

Insegnante: Per legge ogni persona che lavora deve avere di momenti di pausa, è semplicemente un diritto del lavoratore penso che sia così effettivamente anche in Italia, è proprio diritto del lavoratore avere queste pause e i minuti di pausa sono proporzionali alle ore di lavoro, per cui, per un determinato numero di ore di lavoro bisogna avere 5 minuti, o 10 minuti o un quarto d'ora di pausa

P.G.: Mi sembra che sia un momento di tranquillità, ho notato che bevete del thè: di cosa chiacchierate in quei minuti in cui vi riunite?

Insegnante: Sì, infatti, è così, diciamo che l'intervallo c'è sempre soprattutto per i bambini, gli insegnanti durante l'intervallo non sono pagati per le pause e quindi possono scegliere di utilizzare quel tempo come meglio credono, infatti, non tutti gli insegnanti scelgono di riunirsi, alcuni preferiscono stare nella propria classe e già cominciare a correggere i compiti, quindi non è necessario, però di solito agli insegnanti fa piacere visto che è un lavoro abbastanza solitario dal punto di vista della compagnia degli adulti e riunirsi con gli altri magari prendere il thè, un biscotto, fare due chiacchiere con altre persone in quei 15 minuti

P.G.: Mi sembra molto interessante l'idea di avere un punto dove incontrarsi e confrontarsi per voi insegnanti: cosa ne pensi?

Insegnante: sì questo è vero, poi l'aula insegnanti non è solo per quello, è anche importante per riunioni e altre cose: ci sono libri di aggiornamento in quell'aula e qualunque cosa uno magari non vuole mettere a disposizione dei bambini che non sono autorizzati a entrare in quella stanza. Poi ovviamente non c'è molto tempo per il pranzo, ci sono solo 45 minuti, e questo è perché effettivamente si cerca di dare un periodo che è adatto ai bambini, per cui i bambini mangiano abbastanza velocemente e hanno magari un 20-25 minuti per giocare, per loro è sufficiente, se avessero di più probabilmente si stancherebbero e non avrebbero la possibilità di essere abbastanza concentrati e freschi per affrontare il pomeriggio, il pomeriggio da noi non è un doposcuola ma è un orario normale di scuola.

P.G.: Infatti, ho notato che c'è il tempo pieno e che ci sono anche degli alunni che alla fine di questo tempo pieno addirittura restano ancora a scuola: come mai?

Insegnante: si si bhè ma comunque ci sono sempre stati bambini che essendo figli di persone che lavorano, anche io ero una di quelle, sono stata sempre quando ero alle elementari a scuola dalle 8 alle 6, cosa che fanno anche tanti miei bambini, prima delle 9 c'è il *breack fast club* dove alcuni bambini vanno, ovviamente sono a pagamento, sono fuori, non sono organizzati dalla scuola, sono delle organizzazioni indipendenti che però usano la scuola come luogo, per cui i bambini non devono andare da nessunissima partesì sono già lì, però si pagano a parte e hanno il *breack fast club* gli danno anche la colazione poi giocano fino alle 9 meno 10 che è quando suona la campanella e poi dopo la scuola i bambini restano e ci sono delle tariffe diverse a seconda se il bambino resta soltanto per un'ora o per due ore o per tre ore quello che è, fino alla fine però la scuola chiude alle 6 perché poi chiude la scuola per cui tutti bambini devono essere venuti a prendere entro le 6.

P.G.: Questo per quanto riguarda il tempo giornaliero, invece, per quanto riguarda all'interno di un anno come sono distribuite le vacanze qui credo molto diverse dall'Italia?

Insegnante: Sono molto diverse dall'Italia, in tutto ci sono meno giorni di vacanza rispetto all'Italia però quelli che ci sono, sono distribuiti più uniformemente durante l'anno quindi danno l'impressione di essere di più a volte, perché in tutto sono esattamente 3 mesi, per cui ci sono, dunque, 6 settimane soltanto durante l'estate, quindi si finisce la scuola a fine giungo e si ricomincia verso ferragosto.

P.G.: Proprio il giorno che, invece, in Italia è vacanza?

Insegnante: Si si ma non è necessariamente ferragosto perché qui non è festa, può essere il 15 o come il 14, si ricomincia il lunedì che in quella settimana lì, poi c'è una settimana di vacanza ad ottobre che si chiama *after term* "mezzo trimestre", poi ci sono due settimane a Natale, un'altra settimana di *after term* a febbraio, due settimane a Pasqua e poi basta, poi niente sei settimane d'estate, quindi 6 settimane durante l'anno e 6 d'estate, due a Natale, due a Pasqua e due di *after term* e poi 6 d'estate...

P.G.: Ho capito, grazie!

Insegnante: Comunque penso che le vacanze siano molto utili così perché quando arriva l'*after term* i bambini sono effettivamente stanchi e hanno bisogno di una pausa, e d'altra parte è anche giusto che le vacanze non siano troppo lunghe le vacanze d'estate perché già così mi sembra che i bambini si dimentichino molto così.

P.G.: Per i bambini ma anche per gli insegnanti stessi?

Insegnante: certo, si è molto piacevole quando ci sono le vacanze uno ha la possibilità effettivamente di riprendersi, anche se il lavoro è molto bello, stimolante e sicuramente da molto *rewording* non mi viene in mente come si dice in italiano, gratificante, in tutti i sensi, ma è un lavoro molto molto impegnativo sia fisicamente che psicologicamente ed

emotivamente molto impegnativo perché i bambini molto spesso hanno tutti i tipi di storie familiari, a volte hanno delle storie familiari molto difficili per cui l'insegnante è ovviamente la prima persona che è più vicina e che quindi nota se ci sono delle differenze nel comportamento di un bambino, quindi emotivamente è un lavoro molto pesante, stressante, per cui quando finalmente arrivano le vacanze è importante sia per l'insegnante che per i bambini e poi durante l'estate sono anche contenta che le vacanze non durino più di 6 settimane perché i bambini penso si dimenticherebbero troppo rispetto all'anno prima.

Formazione per diventare insegnanti in Scozia

P.G.: Da quello che ho studiato, in Scozia serve un anno di PGDE per poter insegnare nelle scuole primarie e la stessa cosa esiste in Inghilterra, però, si chiama PGCE: cosa cambia?

Insegnante: Ha semplicemente cambiato il nome qui in Scozia ma è la stessa cosa. Io ho insegnato a Manchester per due anni ma quando vieni qui gli insegnanti sono un ordine e devi registrarti con il GTC.

P.G.: Sì, ho letto dalle mie ricerche che esiste questa sorta di ordine che vi tutela come insegnanti, vero?

Insegnante: In realtà c'è anche in Inghilterra ma quando vieni qui in Scozia devi iscriverti a quello Scozzese, inviando le tue qualifiche e dopo qualche mese ti risponderanno "ti vogliamo" e ti accettano. Devi fare l'iter come un insegnante straniero....in Inghilterra dopo il periodo di PGCE devi fare degli esami di abilità che sono Inglese, Matematica e Informatica prima di ricevere il tuo status di insegnante qualificato, ma in Inghilterra sì in Scozia no. Ti arriva il cd per studiare a casa e poi vai in *colleges* specializzati tutte le volte che vuoi fino a che non lo passi. Io sono passata subito con il massimo dei voti, comunque si fa proprio per non mandare una capra ad insegnare, ti fanno per esempio mandare una email, cose semplici, comunque ti arrivano i cd per studiare.

P.G.: Tu da quanto tempo insegni?

Insegnante: Da 7 anni, 2 a Manchester e 5 in Scozia

P.G.: Qui in Scozia la primaria dura 7 anni. Tu insegni nella primaria al secondo anno: hai avuto bisogno di una laurea?

Insegnante: Attualmente insegno in P2 ma ho insegnato anche in P1, P3, P4 e P5. Andavano bene tutte le lauree per insegnare sia in Inghilterra che in Scozia e poi un anno di PGCE.

P.G.: In realtà io ho letto che qui volendo oltre a questa strada per diventare insegnante, cioè la laurea in una qualsiasi disciplina più il PGCE o PGDE puoi prendere direttamente una laurea in educazione che si chiama Bachelor...?

Insegnante: ah si il *Bachelor of Education* !

P.G.: *Ed e' diretto per l'insegnamento, invece, tu hai seguito il PGCE, vero?*

Insegnante: si il PGCE

P.G.: *quanto dura?*

Insegnante: Dura un anno però sono 10 mesi effettivi poi...e inizia a settembre fino a giugno ma comprende tutto giugno, 1 settembre-30 giugno con luglio ed agosto di vacanza. Bisogna prepararsi comunque molto prima perché i posti sono limitati, c'è molta competizione per questi corsi, bisogna fare domanda l'anno prima, io ho fatto domanda....bisogna fare domanda entro dicembre dell'anno prima di quello in cui tu vuoi cominciare e poi dopo qualche mese ti chiamano per un colloquio se ti hanno selezionato per il colloquio. Il mio colloquio è stato verso marzo ed è stato una intera giornata di colloqui dove mi hanno fatto fare un esame di matematica, uno di inglese e poi mi hanno anche fatto il colloquio e dopo qualche settimana, un mese ti dicono se ti hanno accettato o no, quindi da quando uno decide di fare il PGCE a quando uno comincia passa almeno un anno. Bisogna che in questo anno uno si programmi per tempo perché se no perde ovviamente un anno.

P.G.: *Cosa ti insegnano?*

Insegnante: ti insegnano, non tanto la materia in se stessa che hai già imparato attraverso l'università o attraverso altri corsi di formazione quando si è a scuola, ti insegnano soprattutto la pedagogia di ogni materia, come insegnare una materia in particolare. Ci sono dei corsi, dei momenti proprio di insegnamento della materia che si chiama *subject matter* che però è quasi sempre come insegnare una materia in particolare.....Un mio professore di scienze sosteneva moltissimo che conoscere una cosa non significa insegnarla, infatti ci aveva raccontato che un ragazzo che aveva il PhD in fisica, aveva poi deciso di fare l'insegnante ed era in un gruppo di questi ragazzi che facevano il PGCE e lui aveva chiesto a questo ragazzo di dirgli come avrebbe spiegato ad un bambino il concetto del caldo e del freddo, e questo ragazzo che aveva il PhD in fisica è rimasto turbato e non sapeva come spiegarlo senza un'equazione. Insomma questo ha mostrato chiaramente il suo punto di vista: conoscere una cosa benissimo non significa saperla insegnare!

P.G.: *C'è una parte teorica e una pratica ovvero un periodo pratico e uno teorico?*

Insegnante: Si, c'è un periodo....Ogni università fa il PGCE/PGDE in maniera leggermente diversa, però la parte teorica e la parte pratica sono un elemento comune a tutti comunque. A Manchester dove l'ho fatto io, ci sono due momenti pratici che sono due tirocini si chiamano *teaching in practis* e la prima dura sei settimane la seconda otto settimane. La prima è in una classe fino alla 3' e la seconda è dalla 4' in poi, per cui uno ha la possibilità di provare due età diverse dei bambini. Oltre a questi periodi fissi, in cui una persona è totalmente basata a

scuola, non va mai in università, ci sono anche dei giorni...prima di arrivare al tirocinio si va per un giorno alla settimana a scuola, per certi periodi, almeno insomma per conoscere i bambini, per osservare l'insegnante, vedere, entrare a far parte della routine, oppure per fare pratica in altre cose ad esempio nel corso specialistico di matematica, ci sono state delle giornate in cui ci hanno portato in una scuola in particolare ad insegnare solo matematica in un alcune classi, nella stessa giornata io ho fatto sia la Nursery che alla 5'.

P.G.: Ho capito prima mi dicevi, ad esempio, che a Manchester di questi momenti ce ne sono due, e quindi parliamo dell'Inghilterra, che tu sappia in Scozia ce ne sono di più o di meno?

Insegnante: ce ne sono tre, però sono più corti, cioè diciamo che più o meno le settimane sono quelle ma sono magari divise in maniera diversa, magari un periodo invece di essere sei settimane otto, sono due poi quattro poi otto oppure tre poi quattro poi sette cioè più o meno le settimane sono quelle, poi probabilmente le Università vedono la disponibilità che hanno con le scuole, non so esattamente perché, però più o meno comunque ti prepara lo stesso. Penso che qua ce ne siano tre perché cercano di dare il primo *placement*, il primo momento di tirocinio alla *Nursary*, poi negli *Infance* e poi *Senjor* quindi cercano di mostrare tutte e tre le età della scuola, però non credo di avere avuto di meno perché ne ho fatti due anche perché è positivo anche farli per un periodo più lungo. Durante questo tirocinio c'è una graduale...un momento in cui inizialmente una persona guarda soprattutto l'altra l'insegnante e cerca di adeguarsi alla routine e poi poco a poco cerca di fare sua questa routine e diventare poco a poco l'insegnante della classe, per cui inizialmente magari si comincia da una materia o da tutte le materie però con un gruppo e poi poco alla volta con tutta la classe, l'insegnante della classe è di solito la mentor della studentessa o dello studente e deve controllare i piani di ogni lezione e aiutare questo studente, questa studentessa a programmare le lezioni per quella giornata o per la settimana poco per volta questo studente, questa studentessa diventano sempre più indipendenti, l'insegnate, la mentor è comunque sempre lì per una qualunque necessità e per aiutare e ha comunque sempre feedback su ogni lezione che la studentessa o lo studente fa e oltre a questa cosa qui fa anche delle osservazioni più formali che vanno registrati su degli appositi fogli e mandati poi all'Università e dall'università arriva due o tre volte, dipende poi dalle università, il tutor a guardare lo studente e a fare delle osservazioni formali che vanno comunque a far parte del suo giudizio finale.

P.G.: Dopo questo periodo praticamente come si fa poi ad accedere nelle scuole e insegnare?

Insegnante: E' diverso in Inghilterra e in Scozia, non so come sia in altre parti della Scozia ma ad Edinburgo c'è un programma particolare per aiutare queste insegnanti appena qualificate, che si chiamano *probationers* che significa appunto appena qualificate e l'Università di Edinburgo si assume la responsabilità di trovare ad ognuno di questi *probationers* un posto per un anno, hanno il posto solo per quell'anno lì, non ce l'hanno poi in futuro, però per quell'anno ce l'hanno assicurato, l'anno successivo al PGCE.

P.G.: Vieni pagata in quell'anno?

Insegnante: Sì sì sì vieni pagata, non il tuo stipendio, è il primo stipendio quindi è più basso degli altri insegnanti

P.G.: Il primo stipendio da quanto parte?

Insegnante: Il primo stipendio penso parta da ventuno sterline o ventidue sterline l'anno. Invece, lo stipendio più alto, quando una persona ha promozioni come *principal teacher*, *head teacher* è tipo trentatremila sterline

P.G.: Poi per gli anni successivi cosa succede?

Insegnante: Gli anni successivi sei allo sbaraglio, allo sbaraglio non è la parola giusta, voglio dire che sei indipendente, e il primo anno se tu sei ad Edinburgo e non so cosa succeda in altre parti della Scozia e sicuramente questo non succede in Inghilterra perché non mi è capitato, però ad Edinburgo quando c'è un *probationers*, il *probationers* non lavora tutta la settimana, lavora soltanto il lunedì, martedì e mercoledì e il giovedì e il venerdì invece c'è un'altra insegnante, magari un'insegnante che abbia già un po' di esperienza, associata a quel *probationers*, che prende la classe per gli ultimi due giorni della settimana, in modo da dare al *probationers* il tempo di fare tutte quelle cose che un'insegnante farebbe normalmente nel suo tempo libero dopo la scuola insomma, però si riconosce che il *probationers* magari non ha la capacità di fare le cose così velocemente come un'insegnante che ha più esperienza, che lavora da più tempo, anche perché questo è un lavoro dove dal primo giorno si ha tutta la sua responsabilità, non è un lavoro dove la responsabilità si può acquistare poco alla volta, man mano che la persona capisce un po' di più che cosa deve fare con il suo lavoro, è un lavoro dove fin dal primo giorno, da quando hai la classe, la classe è tua non puoi far altro che fare tutte le lezioni, quindi questa cosa che il *probationers* ha la possibilità di avere un'altra insegnante, aiuta il *probationers* perché ha più tempo, e anche perché ha qualcuno con cui discutere le cose, la responsabilità non è solo sua è condivisa...

P.G.: Anche per l'altra insegnante il fatto di avere qualcuno che lo aiuta..?

Insegnante: Ma l'altra insegnante di solito è una *principal teacher* che negli altri tre giorni fa un lavoro di ufficio, fa parte del *management team*, *senior management team* cioè fa un lavoro dirigenziale nella scuola, occasionalmente è un insegnante, come nel mio caso ad esempio, è un insegnante che viene impiegato dalla scuola solo due volte alla settimana quindi non ha un contratto *full time* ma *part time*

P.G.: Invece, come si fa a diventare insegnanti di ruolo?

Insegnante: Di ruolo, dunque, bisogna fare domanda al comune perché le scuole fanno... quando hanno un posto disponibile, perché magari un'insegnante o è andato in pensione oppure semplicemente hanno un posto, devono *advertise*...

fare un bando dei loro posti diciamo e lo dicono al comune e allora sul sito del comune uno trova quanti posti ci sono, che posti ci sono in quali scuole...

P.G.:...e fa la domanda?

Insegnante: si deve telefonare alla scuola, la scuola ti manda *un'application form* che una persona scrive al comune per una scuola in particolare, quindi le *applications form* sono tutte uguali però poi vanno spedite a scuole diverse....

P.G.: Questo quando, comunque, si è sempre tra virgolette precari?

Insegnante: Sì.

P.G.: Si arriva poi ad un punto in cui si insegna sempre in quella scuola?

Insegnante: se vuoi però in ogni caso quando vuoi cambiare lavoro devi fare questa cosa qui, poi ci sono in ogni caso due tipi di contratto: i *temporary* che sono contratti precari che possono andare da tre settimane ad un anno e poi ci sono *permanent* che sono quelli proprio di ruolo che invece sono quelli a vita.

P.G.: Come fai ad avere quelli a vita?

Insegnante: devi semplicemente fare domanda e se ti selezionano per quel contratto lì, poi devi fare l'*interview*, il colloquio e vedere se ti scelgono, quando ti hanno scelto sei a vita, infatti, è molto più facile ottenere contratti per scuole meno buone perché magari nessuno, meno gente fa domanda.

P.G.: Invece rispetto al fatto che mi dicevi che qui c'è un unico insegnante per classe, quindi avete tra virgolette la figura del maestro unico?

Insegnante: Sì, ci sono anche i contratti part-time per cui due persone si dividono la classe e di solito fanno due o tre giorni e mezzo l'una, magari una persona fa lunedì, martedì e l'altra persona fa mercoledì e giovedì e poi il venerdì si fa un venerdì per uno insomma, questo è il contratto più normale *part time*, però, le insegnanti sono liberissime di organizzarsi i giorni come meglio credono, se per esempio, non è il venerdì che possono dividerli ma un altro giorno.

P.G.: Ho capito. Grazie per la tua disponibilità e per l'opportunità che mi hai dato di fare delle osservazioni nella scuola dove insegni.

Ringraziamenti

Ringrazio la prof.ssa Ottavia Albanese per avermi dato l'opportunità di svolgere il lavoro di dottorato di ricerca in questo ambito e per le possibilità formative in Italia e all'estero.

Ringrazio la prof.ssa Caterina Fiorilli, mia tutor e mentore nel percorso di dottorato, per avermi trasmesso nuove conoscenze ed avermi supportata nel processo di realizzazione di questo lavoro di ricerca.

Ringrazio la prof.ssa Anna Maria Ajello per avermi consigliato e dato fiducia nella mia scelta di intraprendere un percorso di dottorato di ricerca.

Ringrazio il prof. Germano Rossi per la sua paziente disponibilità e per la preziosa consulenza statistica.

Ringrazio la prof.ssa Ilaria Grazzani per la sua costante disponibilità.

Ringrazio la dott.ssa Elaine Duncan per avermi ospitata presso la Glasgow Caledonian University.

Ringrazio tutte le colleghi/e a me più vicine/i Eleonora Farina, Barbara De Marco, Chiara Deprà, Giovanna Conenna, Veronica Ornaghi, Roberta Corcella, Federico Zorzi, Alessandra Lazazzara, Paola Brambilla, per i momenti di lavoro e di confronto costruttivo vissuti in questi anni.

Ringrazio, in modo particolare, la mia collega Nicoletta Businaro per tutti i momenti vissuti insieme dall'inizio di questo percorso alla fine. Grazie a lei per le giornate condivise non solo di lavoro ma anche di riposo e svago.

Ringrazio le studentesse che ho incontrato nel mio periodo da PhD Student a Glasgow, in particolare Erica, Silvia e Ophelie, oggi mie care amiche.

Ringrazio tutti i dottorandi del dipartimento di Scienze Umane "R. Massa" (organizzativi, filosofi, pedagogisti, antropologi) per il confronto continuo, per le ore vissute insieme in sala dottorandi, nei seminari, nei corridoi, a mensa.

Ringrazio i miei amici vicini e lontani perché hanno sempre creduto in me e mi hanno supportato moralmente quando ne ho avuto bisogno.

*Infine, ma non meno importante il mio ringraziamento speciale va **alla mia famiglia che da lontano mi è stata sempre vicina.** Ad essa è dedicata questa tesi.*

Piera