

FIORILLI, Caterina; GABOLA, Piera (Enero/Julio 2011). L'influenza delle concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli alunni: il fenomeno del burnout a scuola. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 1169-1193

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RIASSUNTO

Tra le numerose competenze richieste agli insegnanti vi sono, accanto a quelle di tipo didattico, quelle di natura sociale ed emotiva. Tali richieste espongono la categoria professionale dell'insegnante al rischio *burnout*, una sindrome che interessa le professioni basate sulla relazione d'aiuto. Questo fenomeno viene descritto come una condizione di malessere caratterizzata da esaurimento fisico, emotivo e attitudinale e ha come risultato un significativo calo della realizzazione professionale (MASLACH e JACKSON¹). Tra le principali cause della sindrome vi sono alti livelli di stress, eccessive richieste di tempo, relazioni professionali insoddisfacenti, classi numerose, mancanza di risorse, isolamento, paura della violenza, ambiguità del ruolo, limitate opportunità di promozione, mancanza di supporto, etc. (HOBFOLL², DAY e QING³, ALBANESE, FIORILLI e GABOLA⁴). In questo studio abbiamo ipotizzato che una fonte di protezione dal rischio di *burnout* possa essere la concezione che gli insegnanti hanno dello sviluppo dell'intelligenza degli allievi. Alcuni ricercatori sostengono, infatti, che quando si pensa all'intelligenza degli allievi secondo un approccio costruttivista aumenti la sensazione di autoefficacia professionale ed è, quindi, più alta la percezione positiva del proprio ruolo didattico (ALBANESE, FIORILLI, DOUDIN et al.⁵,

¹ MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, West Sussex, England, n. 2, vol. 22, pp. 99-113.

² HOBFOLL, Steven E. (2001). *The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory*. *Applied Psychology: An International Review*, n. 3, vol. 50, pp. 337-421.

³ DAY, Christopher; QING, Gu (2009). Teacher emotions: well being and effectiveness. In: SCHUTZ, Paul A.; MICHALINOS Zembylas. (Eds.). *Advances in teacher emotion research*. ed. Springer: Us.

⁴ ALBANESE, Ottavia; FIORILLI Caterina; GABOLA Piera (2010). À propos des variables Sociodémographiques vs. Professionnelles des enseignantes et leurs influence sur les compétences émotionnelles : une étude Italienne. In : CONVEGNO DELL'ACFAS, 78, 2010, Montréal.

⁵ ALBANESE, Ottavia; FIORILLI, Caterina; DOUDIN. Pierre-André, GARBO, Roberta (2004). *Effects of educational culture and teaching experience on teachers' beliefs*. *European Journal of School Psychology*, Rome, n. 1-2, vol.2, pp. 83-98.



FIORILLI⁶). In particolare, abbiamo analizzato le relazioni esistenti tra l'autoefficacia percepita degli insegnanti riguardo al ruolo giocato sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi e le tre dimensioni del *burnout* in 566 insegnanti di scuola primaria e secondaria. L'analisi delle correlazioni e delle regressioni indicano legami non forti tra queste variabili ed un debole potere predittivo delle concezioni sul *burnout*, seppur significativo. Le conclusioni portano la riflessione sulla formazione degli insegnanti in cui si prendano in considerazione le loro idee sullo sviluppo dell'intelligenza degli alunni proprio a causa degli effetti agiti sul benessere professionale.

PAROLE CHIAVI: burnout, concezioni, sviluppo dell'intelligenza, insegnante

ABSTRACT

Teachers are asked to have many competences which are not only limited to the teaching practice but also asked to have social and emotional competences. These demanding requests coming from different sources expose them to the risk of burnout syndrome which affects those engaged in a helping profession, like teaching. This phenomenon is described as physical, emotional, and attitudinal exhaustion and results in a significant decrease in job satisfaction and performance (MASLACH & JACKSON⁷). It is caused by high levels of stress related to excessive time demands, inadequate relationships, large class sizes, lack of resources, isolation, fear of violence, role ambiguity, limited promotional opportunities, lack of support, etc. (HOBFOLL⁸, DAY & QING⁹, ALBANESE, FIORILLI & GABOLA¹⁰). To investigate protection sources to the teachers' burnout risks we observed their conception of student's intelligence development as a measure of their professional self-efficacy. Researches on this subject suggest that considering students' intelligence in a constructivist approach gives teachers higher perceived teaching roles than in an innatist one (ALBANESE, FIORILLI, DOUDIN et al.¹¹, FIORILLI¹²). Particularly, we analyzed the relationships between teachers' perceived self-efficacy of the role played to develop students' intelligence and the three dimensions of burnout among 566 primary and secondary school teachers. Correlation and regression analysis showed a significant but not strong effect played by teachers' conceptions of students' intelligence on their own professional exhaustion. It was concluded that teachers' conception of students' intelligence development must be taken into consideration when planning interventions both to prevent and to treat burnout among teachers.

Key-words: burnout, conception, intelligence development, teacher

⁶ FIORILLI, Caterina (2009). *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*. Milano: Unicopli.

⁷ Id., MASLACH, 1981. Id., MASLACH, 1981, pp. 99-113.

⁸ Id., HOBFOLL, 2001, pp. 337-421.

⁹ Id., DAY, 2009.

¹⁰ Id., ALBANESE, 2010.

¹¹ Id., ALBANESE, 2004, pp. 83-98.

¹² Id., FIORILLI, 2009.



**L'INFLUENZA DELLE CONCEZIONI DEGLI INSEGNANTI SULLO SVILUPPO
DELL'INTELLIGENZA DEGLI ALUNNI: IL FENOMENO DEL BURNOUT A SCUOLA**

**HOW TEACHER'S CONCEPTION OF STUDENTS' INTELLIGENCE DEVELOPMENT
AFFECTS THEIR WELL-BEING: THE BURNOUT PHENOMENA AT SCHOOL**

Caterina Fiorilli¹³

Piera Gabola¹⁴

INTRODUZIONE TEORICA

Salute e benessere degli insegnanti

La ricerca attuale sulla salute e il benessere degli insegnanti ha ricevuto particolare attenzione sia dal mondo educativo che da quello professionale. Da un lato, infatti, il benessere degli insegnanti costituisce una variabile che gioca un ruolo determinante sulla motivazione degli alunni all'apprendimento scolastico; dall'altro, la professione di insegnante inizia ad essere letta come un'attività ad

¹³ **Caterina Fiorilli**, professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso la Libera Università Maria SS. Assunta di Roma, ha conseguito la Laurea in Psicologia dello Sviluppo presso l'Università Sapienza di Roma e il Dottorato in Scienze Cognitive e Riabilitazione presso la LUMSA. Si occupa di sviluppo della competenza sociale dei bambini e di salute e benessere dell'insegnante e dell'alunno. Da tempo pubblica lavori scientifici sul tema delle credenze degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli alunni.

¹⁴ **Piera Gabola**, psicologa, dottore di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Docente a contratto di Psicologia Generale presso l'Università Lumsa di Taranto. Attualmente occupa una posizione di PostDoc presso l'Institut de psychologie et éducation dell'Université de Neuchâtel in Svizzera. Si occupa di fattori di rischio e benessere nella professione-insegnante.



alto rischio di *burnout*. Per quanto riguarda il primo aspetto, recenti dati di ricerca indicano una stretta relazione tra il benessere psicosociale degli insegnanti e quello dei propri alunni. EVERS, TOMIC E BROUWERS¹⁵ sostengono che il benessere degli alunni sia influenzato non solo dalle reali condizioni di benessere dei propri insegnanti, ma anche dalla percezione che gli studenti ne hanno, con un effetto sulla loro motivazione all'apprendimento e sulla riuscita scolastica. Sul piano della carriera professionale la constatazione che le professioni basate sulla relazione d'aiuto, come quella dell'insegnante, siano soggette a diverse fonti di stress ha portato negli ultimi anni ad un crescente interesse per le condizioni contestuali che possono prevenire oppure incrementare il cosiddetto stato di *burnout*.¹⁶ Tale sindrome si caratterizza per un elevato esaurimento professionale, un distacco emotivo e relazionale, un'intolleranza verso le richieste provenienti dall'ambiente di lavoro e una diminuzione del senso di soddisfazione professionale (MASLACH¹⁷, BORGONI, ARMANDI, CONSIGLIO et al.¹⁸). Si tratta, in pratica, di un logoramento della persona che non trova più le risorse psico-sociali per affrontare le situazioni stressanti; un vissuto che se perdura nel tempo mette a rischio la qualità della vita professionale.¹⁹

¹⁵ EVERS, Will G.J.; TOMIC, Welko; BROUWERS, André (2004). *Burnout Among Teachers. Students' and Teachers' Perceptions Compared*. School Psychology International, n.2, vol. 25, pp. 131-148.

¹⁶ Id., HOBFOLL, 2001.

¹⁷ MASLACH, Christina (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice Hall.

¹⁸ BORGONI, Laura; ARMANDI, Francesca; CONSIGLIO, Chiara; PETITTA, Laura (2005). *Job burnout ed efficacia personale*. Bollettino di Psicologia Applicata, Firenze, n. 245, pp. 31-44.

¹⁹ CSIKSZENTMIHALYI, Mihály; LEFEVRE, Judy (1989). *Optimal experience in work and leisure*. Journal of Personality and Social Psychology, Washington, DC, n. 5, vol.56, pp. 815-822.



Gli studi sul *burnout* degli insegnanti hanno messo in luce le fonti di rischio e i potenziali fattori di protezione in grado di attenuare o prevenire l'espressione della sindrome. A riguardo HOBFOLL²⁰ sottolinea il valore del supporto sociale nel diminuire il rischio di *burnout*, poiché amplia la gamma di risorse già disponibili, sostituisce quelle che vengono a mancare e aiuta a rinforzare l'immagine positiva di sé. La qualità ed il funzionamento delle relazioni sociali a cui l'individuo può attingere nell'ambito della propria comunità e società possono influenzarne la salute fisica e psicologica. Le relazioni sociali, infatti, rappresentano un importante supporto per affrontare le situazioni di stress così come per confrontarsi e trovare soluzioni agli eventi problematici che si vivono. HALBESLEBEN e BUCKLEY²¹ hanno condotto una ricerca in cui emerge che avere buone relazioni sociali è positivamente correlato ad un buon livello di realizzazione professionale. In una nostra precedente ricerca condotta con 140 insegnanti italiani abbiamo analizzato il rapporto tra il livello di esaurimento professionale e il tipo di supporto sociale a cui essi dichiaravano di far riferimento nelle situazioni difficili del loro lavoro.²² A tale scopo abbiamo distinto, secondo le indicazioni di Halbesleben²³, le fonti di sostegno extra-scolastiche (es. amico, marito, moglie, figlio, etc.) da quelle strumentali (es. collega,

²⁰ Id., HOBFOLL, 2001.

²¹ HALBESLEBEN, Jonathon R.B.; BUCKLEY, M. Roland (2004). *Burnout in organizational life*. Journal of Management, v. 30, Portland State University, n. 6, vol. 30, pp. 859- 879.

²² ALBANESE, Ottavia; FIORILLI, Caterina; GABOLA, Piera; ZORZI, Federico (2008). Promozione del benessere negli insegnanti. In: GUIDO, Cosimo ; VERNI, Giuseppe. (Eds.), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*. ed. Ragusa Grafica Moderna: Bari.

²³ Id., HALBESLEBEN, 2006.



dirigente, alunno). Il supporto extra-scolastico svolge un sostegno principalmente di ordine emotivo (supporto emozionale) perché risponde alle esigenze della persona; mentre, il sostegno scelto nell'ambiente professionale risulta essere funzionale alla soluzione del problema lavorativo (supporto strumentale) perché indica la ricerca di strategie migliori da applicare alla situazione specifica.²⁴ Nel nostro studio è emerso che gli insegnanti con un'alta disaffezione al lavoro, ritiro dalle relazioni e disinvestimento professionale cercano sostegno nella rete sociale esterna al sistema scolastico. Un'interessante dimensione che emerge da questi studi è proprio il disinvestimento dalle relazioni professionali, compresa quella con i propri alunni. Tale presa di distanza emotiva e relazionale è frequente, inoltre, in docenti con più anni di insegnamento. Il *burnout*, infatti, sopraggiunge in seguito all'esaurimento di energie interne al soggetto e all'accumulo di eventi negativi durante la carriera professionale.

Concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza dei propri alunni

Gli anni di insegnamento agiscono sulle rappresentazioni che i docenti sviluppano circa il proprio ruolo educativo e le potenzialità di crescita degli studenti in generale.²⁵ Gli studi condotti sulle concezioni che gli insegnanti hanno circa lo sviluppo dell'intelligenza degli alunni

²⁴ HALBESLEBEN, Jonathon R.B. (2006). *Sources of Social Support and Burnout: A Meta-Analytic Test of the Conservation of Resources Model*. *Journal of Applied Psychology*, n. 5, vol. 91, pp. 1134-1145.

²⁵ MUGNY, Gabriel; CARUGATI, Felice (1985). *L'intelligence au pluriel*. (Trad. it., L'intelligenza al plurale. Bologna: CLUEB, 1989). Cousset: DeVal.



(per una rassegna sull'argomento vedi FIORILLI²⁶) mettono in evidenza un rapporto stretto tra le idee su questo argomento e la sensazione di efficacia. Tra i primi lavori condotti sulle concezioni che gli insegnanti hanno dell'intelligenza degli alunni troviamo gli studi di MUGNY e CARUGATI.²⁷ Gli autori avevano rilevato la tendenza di alcuni insegnanti ad assumere una concezione innatista dell'intelligenza che si manifestava nel ritenere congenite le abilità possedute dagli alunni. Credere nell'intervento di elementi innati significa ritenere la mente degli alunni scarsamente modificabile, una entità fissa i cui risultati sono dovuti ad un livello intellettuale stabile. Al momento dell'ingresso a scuola l'alunno porta con sé un background culturale, sociale e/o biologico che ne determinerà la predisposizione all'apprendimento.

L'interesse per questo tipo di concezione ha trovato ragione proprio nelle conseguenze sul piano educativo. I rendimenti degli alunni tenderanno ad essere interpretati da parte degli insegnanti come il risultato di queste caratteristiche iniziali che segnano l'esperienza scolastica, mentre il ruolo dell'insegnamento o dell'apprendimento sarà del tutto marginale. Una difficoltà scolastica sarà, in questo senso, prima di tutto spiegabile a partire dalle caratteristiche intrinseche dell'alunno, ad esempio i fattori innati, lasciando fuori dall'analisi delle cause le variabili legate all'insegnante e alla scuola. Nell'altro polo del continuum troviamo le credenze definite incrementali, dinamiche o costruttiviste. In questo caso gli

²⁶ Id., FIORILLI, 2009.

²⁷ Id., MUGNY, 1985.



insegnanti considerano l'intelligenza il risultato dell'interazione tra più aspetti, tra i quali di grande rilievo è l'apprendimento, e di competenze soggette a mutamenti e progressi nel corso dell'esperienza. Coloro che pensano all'intelligenza e al suo sviluppo in questi termini, seppur implicitamente, attribuiscono al bambino, all'insegnante e alle variabili contestuali un ruolo determinante nello sviluppo dell'intelligenza. Per questi educatori la relazione insegnante-alunno all'interno del processo di apprendimento-insegnamento svolge un ruolo attivo nella co-costruzione e nel co-sviluppo della conoscenza.²⁸

Sul piano della pratica educativa gli insegnanti adottano modalità di gestione della vita scolastica diverse in relazione al sistema di credenze che media il loro rapporto con gli alunni e il loro sviluppo cognitivo. L'insegnante con concezione entitaria sembra più predisposto a forme di intervento educativo nel quale la bocciatura è considerata un rimedio efficace e l'interazione con l'alunno è stabilita per lo più attraverso domande chiuse e richieste specifiche in cui è riservato meno spazio alla ricerca libera dell'alunno. Inoltre, tale atteggiamento spinge l'insegnante a pensare al suo intervento come meno incisivo e a sviluppare un senso di de-responsabilizzazione quando l'alunno va incontro, eventualmente, all'insuccesso. In questo caso è molto frequente che l'insegnante spieghi il fallimento scolastico con cause esterne al processo educativo in sé.

²⁸ Id., FIORILLI, 2009.



L'insegnante con concezione costruttivista, invece, attribuendo maggiore importanza alla funzione progressiva dell'apprendimento si predispone verso le difficoltà di apprendimento e gli errori degli alunni con un atteggiamento più attivo e auto-riflessivo. Gli errori, infatti, possono costituire importanti indicatori di qualità del processo di insegnamento-apprendimento. Inoltre, nella sua pratica educativa si osserva l'impiego frequente di domande aperte verso la co-costruzione della conoscenza e la valutazione delle difficoltà dell'alunno come una fase superabile all'interno dell'intero processo di insegnamento-apprendimento; questi insegnanti non considerano la bocciature uno strumento efficace di recupero. Lo statuto che l'insegnante accorda all'errore è dunque determinante nella gestione della conoscenza tra insegnante e alunno. Un insegnante che considera l'intelligenza una entità immutabile concepirà le performance e gli errori dell'alunno come una manifestazione della sua intelligenza; qualora l'alunno fallisse o commettesse degli errori, egli attribuirebbe ciò ad una incapacità definitiva. Al contrario, ad una concezione dell'intelligenza come funzione incrementabile, si verrebbe ad associare l'idea che l'errore non è il segno di incompetenza intrinseca dell'individuo. Da tali ricerche emerge un atteggiamento più fiducioso verso il processo di insegnamento-apprendimento, più disponibile al confronto e all'autocritica negli insegnanti con concezioni incrementali dell'intelligenza dell'alunno piuttosto che in quelli con concezioni entitarie.²⁹ L'elemento di particolare interesse in questo ambito di studi è la modificazione di tali concezioni nel corso

²⁹ Id., ALBANESE, 2004, pp. 83-98.



del tempo: da un'idea costruttivista presente agli inizi della loro carriera, gli insegnanti procedono nel corso del tempo verso una concezione piuttosto innatista. Si intravede, in un tale atteggiamento, la necessità di difendere il proprio ruolo e l'immagine di sé da eventi negativi come il fallimento scolastico dei propri studenti.³⁰

METODO

Obiettivi e ipotesi di ricerca

Dall'analisi della letteratura emergono due elementi che aiutano a comprendere meglio la professione di insegnante. Da un lato, i docenti possono sviluppare nel corso della loro carriera una sindrome che si caratterizza per esaurimento emotivo e distacco dalle relazioni professionali; ciò avverrebbe a causa della natura stessa della professione che appartiene alle *helping professions* basate sulle relazioni d'aiuto. Dall'altro, l'insegnante inizia la sua carriera con una concezione del proprio intervento educativo molto positiva associata all'idea che sia possibile, grazie al processo di insegnamento-apprendimento, favorire lo sviluppo e la crescita dell'intelligenza degli alunni. Col tempo, tuttavia, l'identificazione protettiva con il ruolo di insegnante e la necessità di preservare l'immagine di sé dai fallimenti educativi che si esperiscono, induce i docenti a sviluppare una concezione dell'intelligenza meno costruttivista e a sentire meno determinante il proprio operato.

³⁰ Id., MUGNY, 1985.



Sulla scorta di questi importanti dati il nostro studio intende analizzare le connessioni tra la dimensione del *burnout* e quella delle concezioni degli insegnanti rimaste ancora inesplorate in letteratura. A tale scopo si ipotizza l'esistenza di un effetto degli anni di esperienza sul livello di *burnout* e sulle concezioni degli insegnanti. Inoltre, si ipotizza una relazione significativa tra *burnout* e concezioni costruttiviste dell'intelligenza. In particolare, ci si aspetta che a livelli di esaurimento emotivo e depersonalizzazione degli insegnanti più bassi corrispondano concezioni più costruttiviste dell'intelligenza e maggiori livelli di realizzazione professionale.

Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 566 insegnanti italiani di scuola primaria e secondaria di cui: 90% donne di scuole dell'infanzia (23%), primarie (41%), media inferiore (14%) e media superiore (23%). Gli insegnanti hanno un range d'età compresa tra i 20 ed i 60 (M= 40; DS=2,45); inoltre, sono distinti sulla base degli anni di insegnamento in poco esperti, con meno di 15 anni (56%) e molto esperti, con più di 15 anni (46%).

Strumenti e procedure

A tutti gli insegnanti sono stati somministrati due strumenti self-report: il Maslach Burnout Inventory (MBI) di MASLACH e



JACKSON³¹ e la Scala delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza (SCCI) di ALBANESE e FIORILLI.³² Il MBI, nella versione italiana di SIRIGATTI e STEFANILE³³, è costituito da 22 items suddivisi in 3 sotto-scale: esaurimento emotivo (9 items, ad esempio: "Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro"); depersonalizzazione/disaffezione al lavoro (5 items, ad esempio: "Sono diventato più insensibile agli altri da quando svolgo questo lavoro"); realizzazione professionale (8 items, ad esempio: "Posso comprendere facilmente ciò che i miei alunni provano"). Le risposte sono date su una scala Likert a 7 punti da 0 a 6 ed i soggetti devono indicare la frequenza dell'evento nella quale si riconoscono. Nella fase di scoring si sommano i punteggi indicati dai soggetti e si ottiene la media per ciascuna delle tre sotto-scale. La SCCI si compone di 13 affermazioni, intese a rilevare l'accordo dell'insegnante con una concezione costruttivista dello sviluppo dell'intelligenza (ad esempio, item 2 "Quando uno\`a studente fallisce in classe una delle ragioni può essere ricercata nel fatto che l'insegnante non ha stimolato abbastanza") e 16 affermazioni che consentono di rilevare la tendenza verso una concezione innatista (ad esempio, item 1 "Lo sviluppo dell'intelligenza si svolge secondo un programma biologicamente determinato dalla nascita"). I soggetti esprimono un accordo/disaccordo con le affermazioni proposte grazie ad una scala

³¹ Id., MASLACH, 1981.

³² ALBANESE, Ottavia; FIORILLI, Caterina (2003). Stabilità e cambiamento delle concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi. In Usai Maria Carmen, ZANOBINI, Mirella. (Eds.), *Psicologia del ciclo di vita*. ed. Franco Angeli: Milano, pp. 187-206.

³³ SIRIGATTI, Saulo; STEFANILE, Cristina (1992). *Aspetti e problemi dell'adattamento italiano del MBI*. Bollettino di Psicologia Applicata, Firenze, n. 202-203, pp. 3-12.



Likert che va da 1 (disaccordo) a 6 (massimo accordo). Nella fase di scoring gli items che valutano le concezioni innatiste sono invertiti di segno e sommati agli items che rilevano la tendenza verso un'idea costruttivista dello sviluppo dell'intelligenza. Per ciascun soggetto si calcola, infine, un punteggio medio sulla SCCI.

RISULTATI

MBI ed effetto degli anni di insegnamento

Le medie ottenute dal gruppo di insegnanti sul MBI indicano per la scala dell'esaurimento emotivo $M=13.17$ ($DS=8.495$), per la scala della depersonalizzazione $M=6.03$ ($DS=6.203$) e per la scala della realizzazione professionale $M=35.89$ ($DS=7.724$). L'analisi dei livelli di *burnout* per gli anni di insegnamento rileva un andamento in atteso per la scala esaurimento emotivo che presenta valori più alti ($M=13.42$; $DS=8.93$) negli insegnanti con minore esperienza rispetto a quelli più esperti ($M=12.69$; $DS=7.65$). Per la scala depersonalizzazione emerge una differenza tra meno esperti ($M=5.22$; $DS=5.32$) e più esperti ($M=7.06$; $DS=7.05$) che vede incrementare i punteggi con l'esperienza; ed infine, emergono differenze nel punteggio medio anche per la sotto-scala realizzazione professionale in cui gli insegnanti meno esperti mostrano un punteggio più elevato ($M=36.32$; $DS=7.24$) rispetto a quelli più esperti ($M=35.38$; $DS=8.32$). I punteggi medi rilevati presentano differenze significative solo per la depersonalizzazione [$F=12.16$; $p<.01$] (vedi tabella 1).

TABELLA 1:
**Punteggi medi e deviazioni standard al MBI degli insegnanti
 distinti per livello di esperienza**

	Esaurimento emotivo		Depersonalizzazione		Realizzazione professionale	
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Meno esperti	13.42	8.93	5.22	5.32	36.32	7.24
Più esperti	12.69	7.65	7.06	7.05	35.38	8.32

SCCI ed effetto degli anni di insegnamento

Il punteggio che il gruppo insegnanti ha ottenuto sulla SCCI è pari a $M=4.44$ ($DS=.408$) indicativo di una tendenza verso una concezione costruttivista dello sviluppo dell'intelligenza perché al di sopra del punteggio medio della scala Likert che varia da 1 a 6. Per verificare l'effetto degli anni di insegnamento sono state effettuate analisi della varianza a una via (ANOVA) che rilevano un punteggio medio significativamente più basso per gli insegnanti con maggiore esperienza ($M=4.40$; $DS=.439$) rispetto a quelli meno esperti ($M=4.48$; $DS=.380$) che presentano mediamente concezioni più costruttiviste [$F=3.72$; $p<.05$] (vedi tabella 2).

TABELLA 2:
Punteggi medi e deviazioni standard alla SCCI degli insegnanti distinti per livello di esperienza

	SCCI	
	<i>M</i>	<i>DS</i>
Meno esperti	4.48	.380
Più esperti	4.40	.439

Correlazioni e regressioni tra MBI e SCCI

Allo scopo di verificare l'ipotesi secondo cui esiste una relazione tra il *burnout* degli insegnanti e le concezioni costruttiviste dell'intelligenza è stata calcolata una matrice delle correlazioni (*r* di Pearson) tra le tre sotto-scale del MBI e il punteggio medio della SCCI. I risultati mostrano una correlazione significativamente negativa tra la sotto-scala esaurimento emotivo e la SCCI ($r = -.134$, $p < .01$) e tra la sotto-scala depersonalizzazione e la SCCI ($r = -.107$, $p < .05$). Emerge, inoltre, una correlazione significativamente positiva tra la sotto-scala realizzazione professionale e la SCCI ($r = .167$, $p < .01$). Per tutti i coefficienti di correlazione di nostro interesse ai fine delle ipotesi emerge, comunque, un relazione debole tra le variabili prese in esame (vedi tabella 3).

TABELLA 3:

Matrice delle correlazioni fra le tre sotto-scale del MBI e la SCCI

	1	2	3	4
1. Esaurimento Emotivo	1			
2. Depersonalizzazione	.251**	1		
3. Realizzazione Profess.	-.327**	-.517**	1	
4. 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)

Allo scopo di prevedere i livelli di *burnout* degli insegnanti in base alle concezioni costruttiviste dello sviluppo dell'intelligenza degli alunni sono state realizzate tre regressioni lineari per ciascuna delle sotto-scale del MBI.

Nello specifico, la SCCI ha un basso valore predittivo su tutte le tre scale del MBI, come supponibile a causa dei bassi coefficienti di correlazione. Nel caso della scala relativa all'esaurimento emotivo i livelli di concezione costruttivista degli insegnanti hanno un significativo effetto predittivo ma non particolarmente alto spiegando solo il 2% della varianza ($\Delta R^2=0.018$, $F=8.87$, $p < 0.01$). Per la scala della depersonalizzazione il potere predittivo della SCCI diminuisce ulteriormente spiegando l'1% della varianza totale ($\Delta R^2=0.011$, $F=5.65$, $p < 0.05$); infine, per la scala della realizzazione

professionale aumenta, anche se di poco, il potere predittivo delle concezioni degli insegnanti spiegando il 3% della varianza totale ($\Delta R^2=0.03$, $F=14.11$, $p < 0.01$).

CONCLUSIONI

Discussione dei dati

La professione insegnante è particolarmente a rischio *burnout* a causa dei numerosi fattori di stress e delle scarse risorse a disposizione per affrontare i momenti di difficoltà. La letteratura a riguardo evidenzia l'effetto negativo degli anni di insegnamento sull'incremento dei livelli di esaurimento emotivo, di depersonalizzazione e sul decremento della realizzazione professionale (SANTINIELLO e FURLOTTI³⁴, XIN e MACMILLAN³⁵, PELLEGRINO³⁶, BAIOTTO, CREA e LAGHI³⁷). Un dato solo in parte confermato dal nostro studio per la scala della depersonalizzazione in cui emerge un significativo effetto degli anni di esperienza che agiscono peggiorando lo stato di iniziale benessere degli insegnanti. Per le altre scale, pur non essendoci significatività, è possibile comunque rilevare la tendenza verso un peggioramento della

³⁴ SANTINIELLO, Massimo; FURLOTTI, Roberta (1992). *Servizi territoriali e rischio di burnout: fattori di stress lavorativo negli operatori socio-sanitari*. Milano: Giuffrè.

³⁵ XIN, Ma; MACMILLAN, Robert .B. (1999) Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, Bahawalpur Pakistan, n. 1, vol. 93, pp. 39-47.

³⁶ PELLEGRINO, Ferdinando (2000). *La sindrome del Burnout*. Torino: Centro Scientifico Editore.

³⁷ BAIOTTO, Roberto; CREA, Giuseppe; LAGHI, Fiorenzo (2006). *L'utilizzo del Maslach Burnout Inventory per la misurazione del burnout negli operatori impegnati in diverse professioni di aiuto*. *Bollettino di Psicologia Applicata*, Firenze, vol. 248, pp. 53-63.



realizzazione professionale; mentre, emerge un dato contro tendente rispetto alla letteratura per quanto riguarda la scala esaurimento emotivo. I nostri dati mostrano un maggiore esaurimento negli insegnanti con meno anni di servizio. Questo risultato spinge a considerare altre ipotesi interpretative e piuttosto legate alla condizione tipica degli insegnanti italiani.³⁸ In effetti, nel nostro studio su 307 insegnanti con poca esperienza 181 sono precari. In Italia, la condizione di precariato costituisce un pesante macigno sulle spalle degli insegnanti dovuto al cambiamento continuo delle sedi di lavoro e quindi delle relazioni professionali, alle minori garanzie per i diritti del lavoratore e ad un reddito annuale inferiore al normale. Variabili che si può ipotizzare agiscano un effetto negativo sul generale stato di benessere degli insegnanti giovani e meno esperti che avrebbero, in teoria, una maggiore carica motivazionale a svolgere la professione.

Per quanto riguarda le concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza dei propri alunni pur trattandosi di differenze basse risulta che gli insegnanti meno esperti manifestano concezioni significativamente più costruttiviste dei colleghi più esperti. La letteratura su questo tema suggerisce, infatti, che con il passare del tempo gli insegnanti acquisiscono una visione più negativa del potere dell'azione educativa sullo sviluppo dell'intelligenza degli alunni che

³⁸ ALBANESE, Ottavia; BUSINARO, Nicoletta; FIORILLI, Caterina; ZORZI, Federico (2010). *Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante*. In: LIGORIO, Maria Beatrice, PONTECORVO, Clotilde. (Eds.), *Le scuole come contesti: prospettive psicologico culturali*, ed. Carocci: Roma.

iniziano a considerare governata prevalentemente dal fattore innato.³⁹

Il dato più importante del nostro studio, relativo all'ipotesi centrale sulla relazione tra il *burnout* degli insegnanti e le loro concezioni sullo sviluppo dell'intelligenza degli alunni, mette in luce una correlazione significativa, anche se debole. Conformemente a quanto ipotizzato gli insegnanti che manifestano un atteggiamento piuttosto innatista e che credono meno nel potere del loro intervento educativo e nelle potenzialità di sviluppo intellettuale degli alunni, oltre la loro dotazione biologica ed ereditaria, sono anche coloro che riferiscono un maggiore esaurimento emotivo e una maggiore disaffezione al lavoro, dimensioni accompagnate da uno scarso sentimento di soddisfazione professionale. I coefficienti di correlazione, tuttavia, sono particolarmente bassi, soprattutto per le prime due scale del Maslach Burnout Inventory e giustificano i risultati poco esplicativi che provengono dall'analisi delle regressioni. L'indagine sul valore predittivo dei livelli di concezione costruttivista degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza dei propri alunni non ha condotto a risultati particolarmente esplicativi dei diversi livelli di *burnout* su ciascuna delle tre sotto-scale. L'effetto predittore della variabile concezioni è in generale basso e spiega poca varianza tra i soggetti. Un risultato che spinge a prendere in considerazione altri elementi allo scopo di indagare meglio i legami tra le due dimensioni oggetto del nostro studio. Innanzitutto, occorrerebbero ulteriori

³⁹ Id., ALBANESE, 2004, pp. 83-98. LAFORTUNE, Louise; DEAUDLIN, Colette (2004). La metacognizione in una prospettiva trasversale. In: ALBANESE, Ottavia, DOUDIN, Pierre-André, MARTIN, Daniel (Org.), *Metacognizione ed educazione*. Milano: Ed. Franco Angeli, pp. 58-73.



indagini su altre variabili indipendenti che possono agire sul nostro campione, come ad esempio la condizione di precariato o le diverse funzioni svolte all'interno del sistema scolastico. In secondo luogo, la letteratura sull'esaurimento professionale degli insegnanti suggerisce di prendere in considerazione l'ordine e il grado in cui si è occupati. In una nostra ricerca ancora in corso, infatti, abbiamo rilevato che l'esaurimento emotivo e la realizzazione professionale si manifestano a livelli diversi tra insegnanti di scuola dell'infanzia e quelli di scuola secondaria. I secondi risultano più esauriti emotivamente e meno soddisfatti professionalmente.

In sintesi, dai risultati che emergono dal nostro studio possiamo concludere che, nonostante i dati vadano letti con molta cautela a causa delle scarse valenze dei coefficienti di correlazione e di regressione, gli insegnanti manifestano ad una diminuzione della fiducia sulle potenzialità intellettive dei propri alunni un incremento dei livelli di *burnout* sul piano della depersonalizzazione e della disaffezione al lavoro e, di conseguenza, un abbassamento dei livelli di realizzazione professionale.

Riflessioni conclusive

Pur nella debolezza dei dati analizzati che richiederebbero ulteriori indagini possiamo concludere questo studio mettendo in luce la necessità di studiare le manifestazioni di *burnout* degli insegnanti e le associazioni di questa variabile con altre caratteristiche tipiche dei docenti. Il vissuto emotivo legato a questa sindrome professionale porta con sé un significativo distacco dalle relazioni professionali ed



una perdita del senso di efficacia, aspetti che nuocciono non solo all'insegnante ma anche alla relazione educativa con gli alunni.

Un tale fenomeno, ampio o ristretto che sia nella sua manifestazione, richiede un'attenzione particolare ed un monitoraggio da parte delle istituzioni competenti addette alla formazione iniziale e continua degli insegnanti. Sempre più diventa importante fornire a questa categoria professionale gli strumenti per riconoscere i segnali di un iniziale malessere e di poter contare su risorse interne alla scuola per affrontare i momenti di difficoltà con maggior agio.

Le proposte che provengono dalla letteratura su questo tema possono distinguersi in due ambiti: la formazione iniziale e continua centrata anche sulle concezioni e credenze degli insegnanti; la costruzione di una rete di supporto interna alla scuola.

Per quanto riguarda il primo aspetto è ormai chiaro che accanto alle conoscenze che gli insegnanti acquisiscono nel corso della formazione iniziale vi siano ed agiscano anche le credenze relative all'intero processo di insegnamento-apprendimento.⁴⁰ Tali credenze, di natura prevalentemente implicita, agiscono definendo gli atteggiamenti degli insegnanti e ne determinano la qualità degli aspetti più emotivi, come il senso di efficacia, la motivazione e la sensazione di responsabilità verso l'alunno e il suo sviluppo. Ignorare tali dimensioni durante la formazione iniziale pone i docenti spesso in inconsapevole balia delle personali credenze con dei significativi effetti sul personale stato di benessere. Per far fronte a tali aspetti è,

⁴⁰ Id., ALBANESE, 2004, pp. 83-98.



quindi, necessario dotare i docenti in formazione iniziale e continua di strumenti auto-riflessivi in grado di consentire loro un auto-monitoraggio delle loro credenze e di quanto queste contrastino con le conoscenze esplicitate nella formazione.

In secondo luogo, le risorse a disposizione dei docenti all'interno del sistema scolastico sono sempre più limitate e ciò contribuisce non poco al processo di allontanamento emotivo dalla scuola. Un'importante indicazione in tal senso proviene dagli studi di WENGER, MCDERMOTT y SNYDER che propongono una formazione continua basata sulle comunità di pratiche, cioè su «(...) *gruppi di persone che condividono lo stesso tema, problemi simili o la stessa passione verso un particolare aspetto e che approfondiscono le loro conoscenze e la loro esperienza all'interno di tale spazio definito*». ⁴¹ Una comunità di pratiche è fondata sullo scambio delle esperienze vissute sia su un piano emotivo che cognitivo che i suoi partecipanti vivono nel contesto professionale. All'interno di tali comunità ciascuno ha la possibilità di condividere la propria esperienza, proporre situazioni problematiche e costruire insieme soluzioni da sperimentare e rivedere, ancora una volta, nel gruppo. Grazie alla partecipazione ad una comunità di pratiche è possibile sostenere reciprocamente le scelte didattiche, favorire i cambiamenti concettuali e condividere punti di vista diversi sulle situazioni problematiche. Tali interventi possono, se non eliminare il rischio di *burnout* quantomeno

⁴¹ WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William (2002). *Cultivating communities of practice*, Boston, MA, Harvard Business School Press. p. 4-5



consentirne una rilevazione consapevole da parte dell'insegnante sin dai primi segnali di disagio nel contesto lavorativo.



BIBLIOGRAFIA**LIBRI**

- ALBANESE, Ottavia ; FIORILLI Caterina ; GABOLA Piera (2010). À propos des variables Sociodémographiques vs. Professionnelles des enseignantes et leurs influence sur les compétences émotionnelles : une étude Italienne. In : CONVEGNO DELL'ACFAS, 78, 2010, Montréal.
- ALBANESE, Ottavia; BUSINARO, Nicoletta; FIORILLI, Caterina; ZORZI, Federico (2010). *Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante*. In: LIGORIO, Maria Beatrice, PONTECORVO, Clotilde. (Eds.), *Le scuole come contesti: prospettive psicologico culturali*, ed. Carocci: Roma.
- ALBANESE, Ottavia; FIORILLI, Caterina; GABOLA, Piera; ZORZI, Federico (2008). Promozione del benessere negli insegnanti. In: GUIDO, Cosimo ; VERNI, Giuseppe. (Eds.), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*. ed. Ragusa Grafica Moderna: Bari.
- ALBANESE, Ottavia; FIORILLI, Caterina (2003). Stabilità e cambiamento delle concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi. In Usai Maria Carmen, ZANOBINI, Mirella. (Eds.), *Psicologia del ciclo di vita*. ed. Franco Angeli: Milano, pp. 187-206.
- BORGONI, Laura; ARMANDI, Francesca; CONSIGLIO, Chiara; PETITTA, Laura (2005). Job burnout ed efficacia personale. *Bollettino di Psicologia Applicata*, Firenze, n. 245, pp. 31-44.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihály; LEFEVRE, Judy (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, DC, n. 5, vol.56, pp. 815-822.
- DAY, Christopher; QING, Gu (2009). Teacher emotions: well being and effectiveness. In: SCHUTZ, Paul A.; MICHALINOS Zembylas. (Eds.). *Advances in teacher emotion research*. ed. Springer: Us.
- EVERS, Will G.J.; TOMIC, Welko; BROUWERS, André (2004). *Burnout Among Teachers. Students' and Teachers' Perceptions Compared*. School Psychology International, n.2, vol. 25, pp. 131-148.
- FIORILLI, Caterina (2009). *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*. Milano: Unicopli.
- LAFORTUNE, Louise; DEAUDLIN, Colette (2004). *La metacognizione in una prospettiva trasversale*. In: ALBANESE, Ottavia, DOUDIN, Pierre-André, MARTIN, Daniel (Org.), *Metacognizione ed educazione*. Milano: Ed. Franco Angeli, pp. 58-73.
- MASLACH, Christina (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice Hall.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

MUGNY, Gabriel; CARUGATI, Felice (1985). *L'intelligence au pluriel*. (Trad. it., L'intelligenza al plurale. Bologna: CLUEB, 1989). Cousset: DelVal.

PELLEGRINO, Ferdinando (2000). *La sindrome del Burnout*. Torino: Centro Scientifico Editore.

SANTINIELLO, Massimo; FURLOTTI, Roberta (1992). *Servizi territoriali e rischio di burnout: fattori di stress lavorativo negli operatori socio-sanitari*. Milano: Giuffrè.

WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William (2002). *Cultivating communities of practice*, Boston, MA, Harvard Business School Press.

* * *

RIVISTE SCIENTIFICHE

ALBANESE, Ottavia; FIORILLI, Caterina; DOUDIN, Pierre-André, GARBO, Roberta (2004). Effects of educational culture and teaching experience on teachers' beliefs. *European Journal of School Psychology*, Rome, n. 1-2, vol.2, pp. 83-98.

BAIOCCO, Roberto; CREA, Giuseppe; LAGHI, Fiorenzo (2006). L'utilizzo del Maslach Burnout Inventory per la misurazione del burnout negli operatori impegnati in diverse professioni di aiuto. *Bollettino di Psicologia Applicata*, Firenze, vol. 248, pp. 53-63.

HALBESLEBEN, Jonathon R.B. (2006). Sources of Social Support and Burnout: A Meta-Analytic Test of the Conservation of Resources Model. *Journal of Applied Psychology*, n. 5, vol. 91, pp. 1134-1145.

HALBESLEBEN, Jonathon R.B.; BUCKLEY, M. Roland (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, Portland State University, n. 6, vol. 30, pp. 859- 879.

HOBFOLL, Steven E. (2001). The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology: An International Review*, n. 3, vol. 50, pp. 337-421.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, West Sussex, England, n. 2, vol. 22, pp. 99-113.

SIRIGATTI, Saulo; STEFANILE, Cristina (1992). Aspetti e problemi dell'adattamento italiano del MBI. *Bollettino di Psicologia Applicata*, Firenze, n. 202-203, pp. 3-12.

XIN, Ma; MACMILLAN, Robert .B. (1999) Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, Bahawalpur Pakistan, n. 1, vol. 93, pp. 39-47.

