

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15111

La cura dell'insegnante come persona e come professionista: evidenze empiriche per orientare la formazione circa gli aspetti emotivi e relazionali dell'insegnamento

The care of teacher as a person and a professional: empirical evidences to guide training on the emotional and relational aspects of teaching

Andrea Baroncelli¹

Carolina Facci, Daniela Carpenzano, Enrica Ciucci²

Sintesi

Il presente lavoro ha esplorato l'associazione tra variabili individuali emotivo-relazionali attinenti alla sfera personale e variabili attinenti alla dimensione emotivo-relazionale professionale di 193 insegnanti (180 femmine; M anzianità professionale = 18.90 anni, DS = 10.58) di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Più alti livelli di autoefficacia emotiva personale e più alti livelli di autenticità sono associati a maggior attenzione e cura verso le esperienze emotive degli alunni, maggiore prosocialità espressa verso i colleghi, e maggior impegno, dedizione e assorbimento verso il proprio lavoro. Inoltre, la dimensione individuale personale (e in particolare l'autoefficacia emotiva personale) gioca un ruolo unico al netto di altre variabili più strettamente attinenti all'ambito professionale. Tali risultati spingono a investire verso una formazione dell'insegnante attenta anche alle sue caratteristiche personali oltre che a quelle professionali.

Parole chiave: Insegnante; Relazioni; Formazione; Autoefficacia Emotiva; Autenticità.

Abstract

The present work explored the association between individual emotion-relational variables pertaining to the personal sphere and variables inherent to the professional emotion-relational dimension of 193 teachers (180 females; M professional experience = 18.90 years, DS = 10.58) from kindergarten, primary and middle school. Higher levels of personal emotional self-efficacy and higher levels of authenticity are associated with greater attention and care towards students' emotional experiences, greater prosociality expressed towards colleagues, and greater vigor, dedication, and absorption towards one's work. Furthermore, the individual personal dimension (and in particular personal emotional self-efficacy) plays a unique role over and above other variables more closely related to the professional field. These results lead to invest in teachers' training that is attentive to their personal characteristics in addition to the professional ones.

Keywords: Teacher; Relationships; Training; Emotional Self-efficacy; Authenticity.

1. Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, Università degli Studi di Perugia, andrea.baroncelli@unipg.it.

2. Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia - Università degli Studi di Firenze, carolina.facci@unifi.it, daniela.carpenzano@unifi.it, enrica.ciucci@unifi.it.

1. Introduzione

Il presente lavoro nasce con lo scopo di indagare l'associazione tra variabili individuali emotivo-relazionali attinenti alla sfera personale di soggetti che svolgono la professione di insegnante (nello specifico, l'autoefficacia emotiva personale e l'autenticità) e variabili inerenti alla dimensione emotivo-relazionale della professione (nello specifico, l'adozione di uno stile di socializzazione delle emozioni degli alunni di tipo *coaching*, il supporto sociale dato ai colleghi, e il *work engagement*). Inoltre, questa associazione è qui investigata anche al netto del contributo fornito da due variabili più strettamente attinenti all'area professionale, e nello specifico una variabile individuale (l'autoefficacia professionale come insegnante) e una variabile contestuale (il supporto sociale ricevuto dai colleghi di scuola). Tale approccio è funzionale a investigare se tutte le tipologie di variabili riferite agli insegnanti qui considerate - individuali personali, individuali professionali e contestuali - svolgano un ruolo unico nei processi adattivi a scuola e meritino di essere oggetto specifico di formazione psicologica sia nei percorsi universitari rivolti ai futuri docenti che nelle attività di aggiornamento professionale per i docenti già in servizio.

Nello specifico, l'attenzione alle variabili individuali personali degli insegnanti rappresenta un'area importante e relativamente nuova di investimento per la ricerca e la pratica psicologica: sebbene nell'ultimo decennio la consapevolezza su questo tema stia aumentando esponenzialmente (ad es. Burić

& Frenzel, 2019; Frenzel *et al.*, 2020; Morganti, 2018; Schelhorn *et al.*, 2023), è ancora presente uno sbilanciamento a favore di un'attenzione prioritaria alle dinamiche emotive e relazionali degli alunni, dando quasi per scontato che gli insegnanti posseggano le risorse necessarie (personali, oltre che professionali) per stare nella complessità emotiva delle molteplici relazioni vissute con l'altro - sia esso un alunno, un genitore, un collega, o un superiore (Jennings & Greenberg, 2009; Tambasco *et al.*, 2015; Sachs & Blackmore, 1998). A questo proposito, ancora non molti anni fa, Jennings & Greenberg (2009) affermavano che:

«Le vite degli insegnanti e le loro preoccupazioni circa il loro sviluppo personale e professionale sono state a lungo messe in secondo piano nelle politiche educative e nella ricerca. Se vogliamo migliorare le condizioni del fare scuola, sostenere la cura e il coinvolgimento degli insegnanti, e potenziare la crescita socio-emotiva e scolastica degli studenti, queste questioni devono trovare maggiore attenzione a livello di politiche, di pratiche e di ricerca» (p. 515) [liberamente tradotto, nda].

Anche nel nostro contesto scolastico nazionale, recenti studi ci pongono di fronte al fatto che non solo ancora oggi non si sia superata un'impostazione volta a un investimento primario sulla dimensione cognitiva a scuola (Romeo, 2022) e non si sia raggiunta una prassi condivisa nell'azione progettuale degli insegnanti che permetta loro di prendersi cura e di valutare con efficacia gli aspetti emotivi degli studenti (Fedeli & Munaro, 2022), ma anche che non vi sia una defini-

zione delle specifiche competenze che questi professionisti dovrebbero possedere quando si apprestano a lavorare con gli alunni mettendo in risalto le emozioni nei processi educativi (Fedeli & Munaro, 2022):

«... quanto la loro storia personale è intrisa di conoscenza, riconoscimento e controllo delle proprie e altrui emozioni? Questi adulti hanno a loro volta ricevuto una sistemica e sistematica educazione attenta e finalizzata alla gestione positiva delle emozioni, oppure il loro sviluppo personale emotivo è stato segnato da casualità e sporadicità educativa, cioè da incontri fortuiti di qualche adulto formato e/o con innata intuizione pedagogica sulla tematica? In altre parole, quali competenze deve possedere l'adulto chiamato a formare le competenze emotive dei suoi allievi? In che modo si possono a loro volta formare?» (p. 69).

1.1. *L'insegnante di fronte alla complessità delle relazioni a scuola*

Con l'espressione "scuola come arena emotiva" si fa riferimento alla complessità emotiva e relazionale a cui è sottoposto quotidianamente un insegnante; tale complessità implica la necessità di ricorrere a molteplici risorse che attengono ad aree diverse del suo funzionamento psicologico (Jennings & Greenberg, 2009; Tambasco *et al.*, 2015; Sachs & Blackmore, 1998). I docenti, infatti, oltre a essere importanti socializzatori nei processi di sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei loro alunni, si trovano a svolgere una funzione di cura in una più vasta rete di relazioni che include le famiglie degli

alunni, i colleghi, il personale scolastico, la dirigenza e tutti gli operatori con cui a vario titolo la scuola si rapporta (Baroncelli & Ciucci, 2020; Jennings & Greenberg, 2009; Pianta, 2019, Pianta *et al.*, 2003; Yin, 2015). È proprio la natura altamente relazionale di questa professione che pone gli insegnanti di fronte alla possibilità di sviluppare sintomi di *distress* emotivo di varia natura e intensità - fino ad arrivare a situazioni di vero e proprio *burnout* - che si traducono in esiti disadattivi a molteplici livelli, tra i quali un progressivo disinvestimento relazionale verso gli alunni e i colleghi, e una generalizzata perdita di interesse e di energie spese nelle varie attività del proprio lavoro (Jennings & Greenberg, 2009; Salovita & Pakarinen, 2021; Yin, 2015). Appare dunque importante approfondire quali variabili giochino un ruolo centrale nel sostenere i processi adattivi di natura emotiva e relazionale connessi con la professione di insegnante, anche in vista di una loro cura nei processi formativi e di aggiornamento professionale. Tra i molteplici livelli sistemici che possono essere considerati, nel presente studio abbiamo scelto di circoscrivere l'attenzione su alcune variabili psicologiche - di tipo individuale o contestuale - direttamente connesse con l'esperienza quotidiana nel microsistema della propria classe o scuola, pur consci dell'esistenza e dell'importanza di altri livelli sistemici (ad esempio, il piano delle politiche scolastiche presenti nella nostra società).

Come bene illustrato dal lavoro di revisione di Jennings e Greenberg (2009) sfociato nella proposta del modello denominato "The Prosocial Classroom", il benessere e la

competenza socio-emotiva degli insegnanti (definita come un processo emotivo, cognitivo e comportamentale concernente la capacità di essere consapevoli di se stessi e degli altri, di prendere decisioni adattive e di essere in grado di gestire in maniera positiva se stessi e gli altri; Zins *et al.*, 2004) sono alla base dell'adattamento e del benessere dell'intero sistema-scuola. Modelli come questo spingono la ricerca a porre sempre maggiore attenzione alle caratteristiche della persona che sta dietro al professionista: in altre parole, per declinare operativamente le caratteristiche di un insegnante che sperimenta benessere ed è competente da un punto di vista socio-emotivo, occorre prendere in considerazione sia variabili strettamente di tipo professionale che variabili non direttamente legate alla dimensione lavorativa ma che tuttavia possono esercitare su di essa un impatto importante. Tra le variabili di quest'ultimo tipo, nel presente lavoro abbiamo scelto di concentrarci sull'autoefficacia emotiva personale. Il costrutto di autoefficacia, ampiamente diffuso nella letteratura psicologica e pedagogica, deriva dalla teoria socio-cognitiva e fa riferimento alle convinzioni individuali circa il saper affrontare determinate attività o gestire aspetti del proprio funzionamento psicologico (Bandura, 2000). L'autoefficacia emotiva personale, nello specifico, indica l'insieme delle convinzioni circa la capacità di saper riconoscere e gestire le proprie emozioni, ed è correlata teoricamente al costrutto di intelligenza emotiva di tratto, che fa riferimento al set organizzato di percezioni e disposizioni comportamentali

che le persone hanno relativamente al mondo delle emozioni (Caprara, 2001; Petrides & Furnham, 2000). Varie evidenze indicano che insegnanti capaci di riconoscere e regolare le proprie emozioni sono maggiormente in grado di esercitare un impatto adattivo a scuola individuando i propri punti di forza e debolezza, e facendo ricorso a stati emotivi quali la gioia e l'entusiasmo per motivare gli apprendimenti (Jennings & Greenberg, 2009; Silva & Ciucci, 2020; Taxer & Gross, 2018; Yin & Huang, 2018). L'autoefficacia emotiva personale dell'insegnante rende conto anche della messa in atto di pratiche di socializzazione emotiva verso gli alunni attente al riconoscimento e al rispetto dei loro vissuti, mentre di converso un affaticamento nella sfera emotiva dell'insegnante o un vero e proprio *burnout* rendono conto di minor sensibilità verso gli studenti, minor supporto emotivo, e più bassi livelli di rendimento scolastico tra i propri alunni (Ciucci *et al.*, 2015; Koenen *et al.*, 2018; Shen *et al.*, 2015).

Una seconda variabile che si colloca al livello individuale personale inclusa in questo studio fa riferimento all'autenticità, definita come la condizione in cui una persona vive in accordo con se stessa - in termini di valori e credenze - limitando l'impatto delle influenze esterne (Di Fabio, 2014; Wood *et al.*, 2008). Più nello specifico, questo costrutto rimanda alla capacità di percepire il proprio mondo interno, di averne una consapevolezza cosciente, e di esprimere coerentemente emozioni e comportamenti: alti livelli di autenticità fanno riferimento a una condizione in cui gli individui sperimentano bassi livelli di autoalienazione (che indica

il non avere consapevolezza del proprio mondo interno e il non conoscere se stessi), alti livelli di coerenza tra il proprio mondo interno e i comportamenti messi in atto, e bassa tendenza a conformarsi acriticamente alle aspettative degli altri e ad accettarne passivamente l'influenza (Di Fabio, 2014; Wood *et al.*, 2008). Secondo Sutton (2020), agire in modo autentico nel rispetto delle proprie convinzioni può consentire alle persone di esprimere al meglio il proprio potenziale e le proprie risorse personali. In ambito lavorativo, affrontare in maniera adattiva la complessità delle relazioni a scuola richiede consapevolezza circa i propri stati interni, consapevolezza del proprio vero Sé (cioè l'insieme degli aspetti considerati da ciascuno i più emblematici della propria natura; Schlegel *et al.*, 2009), e la possibilità di agire con coerenza e rispetto di se stessi. In linea con questo, una recente ricerca di Wassink e colleghi (2019) ha mostrato associazioni positive tra la percezione degli insegnanti di svolgere un lavoro per loro significativo (in accordo con il loro vero Sé) e il loro grado di impegno lavorativo e di resilienza di fronte alle sfide.

1.2. *Il presente studio*

Sulla base di quanto riportato nella letteratura esposta sopra, in questo studio ipotizziamo che variabili individuali personali quali l'autoefficacia emotiva e l'autenticità - attinenti dunque a processi generali di funzionamento della persona che riveste il ruolo di insegnante - possano giocare

un ruolo adattivo a scuola, impattando positivamente nelle relazioni con alunni e colleghi, nonché contribuendo a un aumento dell'investimento emotivo e delle energie dedicate al proprio lavoro; testare questa ipotesi è funzionale a verificare quanto suggerito dalla letteratura esistente (ad es., si veda il modello "The Prosocial Classroom" di Jennings e Greenberg, 2009) circa il ruolo di variabili non direttamente attinenti alla professione nei processi di adattamento dell'insegnante a scuola. A questo proposito, in questa sede prendiamo in considerazione tre diverse possibili variabili di esito, connesse a processi relazionali in parte diversi. La prima fa riferimento alla qualità della relazione insegnante-alunno, e nello specifico allo stile di socializzazione delle emozioni degli alunni definito *coaching*; questo stile implica credenze e comportamenti degli insegnanti connessi con il riconoscimento, la comprensione e l'accoglienza di tutte le emozioni degli alunni, siano esse piacevoli o spiacevoli (Ciucci *et al.*, 2015; 2018). La seconda variabile è stata scelta per focalizzarsi sulle relazioni tra colleghi, e fa riferimento al supporto sociale (inteso come quell'insieme di comportamenti di aiuto materiale, vicinanza e sostegno emotivo tesi a dare beneficio all'altro; Caprara & Bonino, 2006) dato agli altri insegnanti nel contesto di lavoro; questo costrutto rappresenta una risorsa lavorativa associata a numerosi indicatori di benessere a livello organizzativo (Mérida-López *et al.*, 2020). Infine, la terza variabile d'esito è costituita dal *work engagement*, definito come uno stato appagante di vigore, assorbimento e dedizione associati al lavoro

(Schaufeli *et al.*, 2002); questo costrutto non è riferito a una relazione specifica, ma coglie vissuti emotivi e comportamentali connessi con l'esperienza lavorativa nel suo complesso.

Come espresso in apertura, un'ulteriore ipotesi di questo studio è che le due variabili individuali personali dell'insegnante apportino, nell'associazione con le tre variabili d'esito descritte sopra, un contributo unico rispetto a variabili attinenti più direttamente all'ambito professionale; testare questa ipotesi è funzionale a verificare l'assunzione secondo la quale il bagaglio personale di esperienze e vissuti dell'insegnante è capace di esercitare un ruolo su variabili d'esito strettamente connesse all'ambito professionale anche al di là di quelle che sono le sue competenze di tipo tecnico-professionale o le caratteristiche del luogo di lavoro, dando ulteriore forza sperimentale all'indicazione per cui la matrice affettiva-relazionale personale dell'insegnante debba essere tenuta di conto sia nella formazione iniziale che nell'aggiornamento professionale. A questo proposito, abbiamo considerato una variabile individuale professionale quale l'autoefficacia professionale come insegnante, qui declinata come le convinzioni di efficacia per quanto riguarda le aree salienti del proprio lavoro, da quelle più prettamente pratico-organizzative a quelle attinenti alla gestione delle relazioni (Caprara, 2001). Abbiamo inoltre preso in esame una variabile contestuale rappresentata dal grado di supporto sociale ricevuto dai colleghi di scuola, indicata come una risorsa centrale anche nello stesso modello proposto da Jennings e Greenberg (2009) per la definizione di un insegnante competente.

2. Metodo

2.1. Partecipanti e Procedura

Il presente studio è stato condotto con docenti reclutati su base volontaria nell'ambito di corsi di aggiornamento incentrati sulla dimensione emotiva e relazionale dell'insegnamento proposti a Istituti Comprensivi pubblici ubicati nel Centro Italia. La partecipazione è stata volontaria e senza incentivi di tipo economico. Prima della compilazione dei questionari, il consenso informato scritto è stato ottenuto da tutti i partecipanti, specificando che i docenti avrebbero dovuto compilare una serie di questionari relativi alla propria esperienza emotiva e relazionale. Nel complesso, hanno partecipato allo studio 193 insegnanti (180 di sesso femminile; M anzianità professionale = 18.90 anni, DS = 10.58 anni) tutti con *background* culturale italiano. Di essi, 47 lavorano alla scuola d'infanzia, 102 alla scuola primaria, 44 alla scuola secondaria di primo grado. I dati qui presentati afferiscono ai questionari compilati prima della realizzazione delle attività formative, in modo da non riportare *bias* dovuti all'aver trattato gli specifici argomenti oggetto dello studio.

2.2. Misure

Tutte le variabili sono state investigate tramite strumenti *self-report*.

- *Variabili individuali personali.* L'autoefficacia emotiva personale è stata investigata tramite una dimensione a 10 item

su scala Likert a 5 punti (da 1 = “mai” a 5 = “sempre”; ad es., “Ciò che provo riesco anche ad esprimerlo chiaramente”, alfa di Cronbach = .85) del *Creche Educator Emotional Style Questionnaire* (CEESQ, Ciucci *et al.* 2015) adattato per l’uso con insegnanti dalla scuola dell’infanzia in poi. L’autenticità è stata indagata tramite la versione italiana dell’Authenticity Scale (Di Fabio, 2014; versione originale di Wood *et al.*, 2008), composta da 12 item su scala Likert a 7 punti (da 1 = “non mi descrive bene” a 7 = “mi descrive bene”; ad es., “Sono fedele a me stessa/o nella maggior parte delle situazioni.”, alfa di Cronbach = .83).

- *Variabile individuale professionale.* L’autoefficacia professionale è stata investigata tramite la *Scala dell’Autoefficacia Lavorativa* (Caprara, 2001), composta da 6 item su scala Likert a 5 punti (da 1 = “per niente” a 5 = “moltissimo”; ad es., “Sono in grado di risolvere con successo le problematiche poste dal mio lavoro, anche quelle più impegnative”, alfa di Cronbach = .85).
- *Variabile contestuale.* Il supporto sociale ricevuto dai colleghi è stato indagato mediante una dimensione a 5 item su scala Likert a 5 punti (da 1 = “mai” a 5 = “sempre”; ad es., “Quanto spesso un altro collega le dà aiuto quando lei ne hai bisogno?”, alfa di Cronbach = .89) adattando l’originale *Questionario sul Supporto Sociale Dato e Ricevuto nelle Relazioni tra Pari* (Baroncelli *et al.*, 2016) alle relazioni tra colleghi a scuola.
- *Variabili di esito.* Lo stile di socializza-

zione delle emozioni degli alunni di tipo coaching è stato investigato tramite una dimensione a 7 item su scala Likert a 5 punti (da 1 = “mai” a 5 = “sempre”; ad es., “La tristezza degli alunni è un’emozione che merita di essere approfondita”, alfa di Cronbach = .70) del *Creche Educator Emotional Style Questionnaire* (CEESQ, Ciucci *et al.* 2015) adattato per l’uso con insegnanti dalla scuola dell’infanzia in poi. Il supporto sociale dato ai colleghi è stato indagato mediante una dimensione a 4 item su scala Likert a 5 punti (da 1 = “mai” a 5 = “sempre”; ad es., “Quanto spesso aiuta i suoi colleghi quando loro hanno bisogno di aiuto?”, alfa di Cronbach = .80) adattando l’originale *Questionario sul Supporto Sociale Dato e Ricevuto nelle Relazioni tra Pari* (Baroncelli *et al.*, 2016) alle relazioni tra colleghi a scuola. Infine, il *work engagement* è stato misurato tramite la versione italiana dell’*Utrecht Work Engagement Scale* (UWES, Simbula *et al.*, 2013; versione originale di Schaufeli & Bakker, 2003), composto da 17 item su scala Likert a 7 punti (da 0 = “mai” a 6 = “sempre - ogni giorno”; ad es., “Nel mio lavoro mi sento pieno/a di energia”, alfa di Cronbach = .93).

2.3. Analisi dei dati

Per prima cosa sono state indagate le descrittive delle variabili e le correlazioni bivariate (indice *r* di Pearson). Nello specifico, le correlazioni permettono di verificare la

prima ipotesi, secondo la quale le due variabili individuali personali (autoefficacia emotiva personale e autenticità) si associano positivamente con le tre variabili che fanno riferimento a processi adattivi in essere a scuola (stile *coaching* verso le emozioni degli alunni, supporto sociale verso i colleghi, e *work engagement*).

Per testare la seconda ipotesi, e cioè l'effetto unico delle due variabili individuali attinenti alla sfera personale (autoefficacia emotiva personale e autenticità) al netto dell'effetto delle due variabili attinenti alla sfera professionale degli insegnanti (autoefficacia professionale e supporto sociale ricevuto dai colleghi) sulle tre variabili di esito (stile *coaching* verso le emozioni degli alunni, supporto sociale verso i colleghi, e *work engagement*), sono state usate tre analisi di regressione lineare (ciascuna per ogni diversa variabile di esito).

2.4. Risultati

Possiamo notare (Tab. 1) che le due variabili individuali attinenti alla sfera personale e le due variabili attinenti alla sfera professionale degli insegnanti correlano in maniera significativa (indici *r* compresi tra .21, $p < .01$, e .55, $p < .001$) con ciascuna delle tre variabili d'esito.

Le analisi di regressione lineare (Tab. 2) hanno evidenziato il ruolo unico dell'autoefficacia emotiva personale ($\beta = .21$, $p < .05$) e dell'autoefficacia professionale ($\beta = .20$, $p < .05$) nell'associazione con lo stile *coaching* verso le emozioni degli alunni. Inoltre è emerso il ruolo unico dell'autoefficacia emotiva personale ($\beta = .28$, $p < .001$), dell'autoefficacia professionale ($\beta = .17$, $p < .05$) e del supporto sociale ricevuto dai colleghi ($\beta = .43$, $p < .001$) nell'associazione con il supporto sociale verso i colleghi. Infine è stato rilevato il ruolo unico dell'autoefficacia emotiva personale ($\beta = .18$, $p < .05$) e del supporto sociale ricevuto dai colleghi ($\beta = .24$, $p < .001$) nell'associazione con il *work engagement*.

	M	DS	Asimmetria	Curtosi	1	2	3	4	5	6	7
1- Autoefficacia emotiva personale	3.77	.49	-.20	-.12	-						
2- Autenticità	5.66	.89	-.54	-.55	.58***	-					
3- Autoefficacia professionale	3.63	.56	.32	-.43	.46***	.26***	-				
4- Supporto sociale ricevuto dai colleghi	3.59	.69	-.62	1.55	.26***	.10	.33***	-			
5- Stile <i>coaching</i> verso gli alunni	4.20	.50	-.47	-.38	.38***	.27***	.35***	.24***	-		
6- Supporto sociale dato ai colleghi	4.18	.53	-.25	-.33	.44***	.21**	.21**	.55***	.42***	-	
7- <i>Work engagement</i>	4.94	.79	-1.29	3.12	.35***	.25***	.30***	.34***	.41***	.34***	-

Tab. 1 - Statistiche descrittive e correlazioni bivariate (*r* di Pearson). Note. ** $p < .01$; *** $p < .001$.

	Stile <i>coaching</i> verso gli alunni	Supporto sociale dato ai colleghi	Asimmetria
	F(4,192) = 11.741*** R ² = .18	F(4,192) = 34.531*** R ² = .41	F(4,192) = 11.579*** R ² = .18
Autoefficacia emotiva personale	.21*	.28***	.18*
Autenticità	.09	-.04	.09
Autoefficacia professionale	.20*	.17*	.11
Supporto sociale ricevuto dai colleghi	.10	.43***	.24***

Tab. 2 - Regressioni lineari. Note. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

3. Discussione e conclusioni

La presente ricerca ha inteso esplorare l'associazione tra variabili individuali afferenti alla sfera emotivo-relazionale personale di un campione di insegnanti provenienti dalla scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, con variabili inerenti alla dimensione emotivo-relazionale della professione. L'attenzione alla dimensione individuale delle persone che ricoprono il ruolo di insegnante è un'area di studio e intervento in forte espansione, sia con riferimento ai docenti in formazione che ai docenti in servizio: stante il riconoscimento della complessità relazionale nella quale sono immersi gli insegnanti quotidianamente, non è possibile dare per scontato che essi posseggano le risorse personali (oltre che professionali) necessarie per interagire in maniera adattiva nel contesto scolastico (Burić & Frenzel, 2019; Frenzel *et al.*, 2020; Jennings & Greenberg, 2009; Sachs & Blackmore, 1998; Schelhorn *et al.*, 2023; Tambasco *et al.*, 2015). In linea con risultati precedenti (ad es., Jennings & Greenberg, 2009; Taxer & Gross, 2018; Yin & Huang,

2018, Wassink *et al.*, 2019), il presente lavoro ha trovato che più gli insegnanti dichiarano - con riferimento alla loro vita personale - di saper riconoscere e accettare le proprie emozioni e di agire in maniera autentica e coerente con i propri valori, più dichiarano - con riferimento al contesto lavorativo - di porre attenzione e cura verso le esperienze emotive degli alunni, di comportarsi in maniera prosociale verso i colleghi, e di agire con impegno, dedizione e assorbimento verso il proprio lavoro. Ciò è in linea con la proposta teorica di Jennings e Greenberg (2009), secondo la quale la competenza socio-emotiva e il benessere degli insegnanti sono alla base di un processo più ampio che rende conto del buon funzionamento e del benessere dell'intero sistema-scuola.

Approfondendo le analisi, il presente lavoro ha voluto testare anche se tali associazioni si verificassero al netto del contributo fornito da due variabili più direttamente attinenti all'area professionale, e nello specifico una variabile individuale (l'autoefficacia professionale come insegnante) e una variabile contestuale (il supporto sociale ricevuto dai col-

legghi di scuola). Nello specifico, il contributo dell'autoefficacia emotiva personale è emerso come significativo in tutte le associazioni testate, nonostante il ruolo significativo anche di almeno una delle due variabili professionali. Tale evidenza potrebbe suggerire che una parte dell'azione professionale dell'insegnante attenga a sue caratteristiche emotive personali, di fatto ribadendo la stretta continuità esistente tra professionista e persona che svolge tale professione. A questo proposito, la ricerca psicologica in ambito educativo dovrà ulteriormente esplorare tale continuità, ad esempio considerando l'insegnante come un sistema costituito da due sottosistemi tra di loro integrati - quello delle caratteristiche personali e quello delle caratteristiche professionali - che devono trovare un loro equilibrio e dei confini chiari per poter operare in maniera adattiva (Baroncelli *et al.*, 2022).

Come tutte le ricerche, anche questa presenta alcuni limiti che auspicabilmente dovranno essere superati in futuro. Tra di essi, il numero contenuto di partecipanti, la scarsa presenza di insegnanti maschi e la provenienza territoriale limitata al Centro Italia possono costituire un ostacolo per la generalizzabilità dei risultati emersi: a questo proposito, un campione più equilibrato tra insegnanti maschi e femmine consentirebbe di testare direttamente eventuali differenze di genere nei processi emotivi di questi professionisti, mentre un campione più equilibrato in termini di provenienza geografica consentirebbe di investigare se in aree diverse del Paese vi siano differenze nelle associazioni emerse, magari riconducibili a diverse pratiche di formazione universitaria dei docenti e/o di

aggiornamento professionale locale. Inoltre, l'uso di strumenti di tipo *self-report* ha permesso di focalizzarci su quelle che sono le percezioni che gli insegnanti hanno circa i loro processi psicologici: se da un lato si tratta di strumenti ampiamente utilizzati nella ricerca psicologica - e che consentono di accedere direttamente al punto di vista di ciascun partecipante, dall'altro lato possono risentire del fenomeno della desiderabilità sociale (la tendenza - anche inconscia - a voler apparire in buona luce) o di una inaccurata valutazione dei propri processi da parte dei partecipanti stessi, per cui è auspicabile che studi futuri utilizzino anche altre tipologie di strumenti (ad es., strumenti osservativi, o strumenti in cui sono gli studenti a fornire indicazioni circa i comportamenti dei loro insegnanti).

Consci di ciò, vogliamo tuttavia concentrarci sugli aspetti applicativi suggeriti dai nostri risultati, sottolineando ancora una volta come sia variabili attinenti alla sfera personale che variabili attinenti alla sfera professionale dell'insegnante sembrino in grado di incidere in maniera unica sui processi emotivi e relazionali della professione. Promuovere competenze emotive e relazionali avanzate quali quelle necessarie a un docente per gestire efficacemente le relazioni con gli alunni e i colleghi appare dunque una sfida complessa, in cui l'acquisizione di competenze tecnico-professionali specifiche non deve prescindere da un'attenzione alla formazione del docente in quanto persona, prendendosi cura del suo bagaglio di vissuti emotivi, credenze, punti di forza e di maggior fragilità. Solo muovendosi in questo senso è possibile considerare l'insegnante come un sistema complesso: in que-

sto sistema sia la persona che il professionista devono essere riconosciuti e valorizzati tramite percorsi formativi e di aggiornamento specifici. Prendersi cura della dimensione emotiva e relazionale della persona che sta dietro al professionista appare sempre più centrale per promuovere una cultura della valorizzazione della componente emotivo-affettiva nei processi educativi che nel nostro sistema scolastico non ha ancora trovato una matura espressione (Fedeli & Munaro, 2022; Romeo, 2022), anche alla luce del fatto che durante la recente pandemia da COVID-19 le competenze socio-emotive e il benessere

degli insegnanti sono stati ulteriormente messi alla prova (ad es., Facci *et al.*, 2021; Presley, 2021). Tale approccio operativo, ispirato ai principi della promozione del benessere e delle risorse individuali propri della psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), permette agli psicologi di agire nel contesto scolastico in maniera complementare rispetto alle pratiche - anch'esse in forte espansione nel sistema scolastico italiano - incentrate sul supporto psicologico e sul contenimento del disagio psicosociale degli insegnanti quando esso già è stato manifestato.

Bibliografia

- Bandura, A.** (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E.** (2020). Bidirectional effects between callous-unemotional traits and student-teacher relationship quality among middle school students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48, 277-288. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00595-6>.
- Baroncelli, A., Iacopino, M., Facci, C., Tomberli, L., & Ciucci, E.** (2022). The boundaries between personal life and professional role: A proposal to apply some principles of the Structural Family Therapy by Salvador Minuchin to teachers. *Journal of Education for Teaching*, online first. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2152653>.
- Baroncelli, A., Tambasco, G., & Ciucci, E.** (2016). Supporto sociale dato e ricevuto nelle relazioni tra pari a scuola: proposta di un breve questionario self self-report. *Giornale Italiano di Psicologia*, 43, 329-345. Retrieved from: <https://flore.unifi.it/handle/2158/1016962?mode=full.506>.
- Burić, I., & Frenzel, A. C.** (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>.
- Caprara G. V., & Bonino S.** (2006, Cur.). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Caprara, G. V.** (2001) *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Trento: Erickson.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., & Toselli, M.** (2015). Meta-emotion philosophy in early childhood teachers: Psychometric properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 1-11. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.006>.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., Toselli, M., & Denham, S. A.** (2018). Personal and professional emotional characteristics of early childhood teachers and their proneness to communicate with parents and colleagues about children's emotions. *Child Youth Care Forum*, 47, 303-316. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9431-0>.
- Di Fabio, A.** (2014). Authenticity Scale: A first contribution to validation of the Italian version. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 7, 231-238.
- Facci, C., Iacopino, M., Baroncelli, A., & Ciucci, E.** (2021). The rise of online teaching and digital learning during the health emergency from Covid-19 and teachers' working self-efficacy: An Italian perspective. *CEUR Workshop Proceedings*, 3100. Retrieved from: <https://ceur-ws.org/Vol-3100/paper10.pdf>.
- Fedeli, D., & Munaro, C.** (2022). L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: Punti di forza e criticità. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 23, 66-80. Retrieved from: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2407>.
- Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K., Reck, C., & Pekrun, R.** (2020). Who enjoys teaching, and when? Between-and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in Psychology*, 11, 1092. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092>.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T.** (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L.** (2018). Teacher sensitivity in interaction with individual students: The role of teachers' daily negative emotions.
-

- European Journal of Special Needs Education*, 34, 514-529. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>.
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., & Extremera, N.** (2020). Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention*, 29, 141-151. Retrieved from: <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>.
- Morganti, A.** (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Petrides, K. V., & Furnham, A.** (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6).
- Pianta, R. C.** (2019). Teacher-student interactions: Measurement, impacts, improvement, and policy. *Ricerche di Psicologia*, 42, 69-82. Retrieved from: [10.1177/2372732215622457](https://doi.org/10.1177/2372732215622457).
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M.** (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology (Vol. 7)*, (pp. 199-234). New York (NY): Wiley.
- Pressley, T.** (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50, 325-327. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>.
- Romeo, F. P.** (2022). Disponibilità emozionale dell'insegnante, didattica inclusiva e cultura dell'affettività a scuola. *Education Sciences and Society*, 2/2022, 297-312. Retrieved from: <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14333>.
- Sachs, J., & Blackmore, J.** (1998). You never show you can't cope: Women in school leadership roles managing their emotions. *Gender and Education*, 10, 265-279. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/09540259820899>.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E.** (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B.** (2003). *Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale*. Unpublished manuscript, Utrecht University, the Netherlands.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B.** (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. Retrieved from: <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>.
- Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C.** (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103947. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>.
- Schlegel, R. J., Hicks, J. A., Arndt, J., & King, L. A.** (2009). Thine own self: True self-concept accessibility and meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 473-490. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/a0014060>.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M.** (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M.** (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 519-532. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>.
- Silva, C., & Ciucci, E.** (2020). *Emozioni e affetti nell'educazione dalla nascita ai dieci anni*. Milano:

Franco Angeli.

- Simbula, S., Guglielmi, D., Schaufeli, W., & Depolo, M.** (2013). The Italian validation of the Utrecht Work Engagement Scale: Characterization of engaged groups in a sample of school teachers. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 268, 43-54.
- Sutton, A.** (2020). Living the good life: A meta-analysis of authenticity, well-being and engagement. *Personality and Individual Differences*, 153, 109645. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109645>.
- Tambasco, G., Ciucci, E., & Baroncelli, A.** (2015). Insegnanti e alunni a scuola di emozioni. *Psicologia e Scuola*, 41, 51-57.
- Taxer J. L., & Gross J. J.** (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>.
- Wassink S. G., Van Wingerden, J., & Poell, R. F.** (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *PLoS ONE*, 14, e0222518. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222518>.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S.** (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 385-399. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385>.
- Yin H., Huang S., & Lv L.** (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A Job Demands-Resources Model. *Frontiers in Psychology*, 9, 2395. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>.
- Yin, H.** (2015). The effect of teachers’ emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21, 789-810. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J.** (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York (NY): Teachers College Press.