



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea in Scienze Psicologiche Sociali e del Lavoro

Elaborato finale

LA RELAZIONE INSEGNANTE-STUDENTE E L'ANSIA NEGLI ADOLESCENTI: UNO SGUARDO ALLA LETTERATURA

**THE STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP AND ANXIETY IN
ADOLESCENTS: A LITERATURE REVIEW**

**Relatore
Prof. Gianluca Gini**

**Laureanda: Marta De Bastiani
Matricola: 2046604**

Anno accademico: 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO I: DEFINIZIONE DEI COSTRUTTI	6
1.1 L'ansia	6
1.1.1 Le componenti dell'ansia	6
1.1.2 Ansia di tratto ed ansia di stato	7
1.1.3 Ansia: utile o no?	7
1.1.4 Ansia patologica: una possibile spiegazione.....	8
1.1.5 Amigdala e ansia patologica	10
1.1.6 Ansia patologica: i sintomi	10
1.1.7 Ansia accademica.....	11
1.1.8 Ansia sociale	12
1.2 La relazione insegnante-studente	13
1.2.1 Il supporto	14
1.2.2 Relazioni positive.....	15
1.2.3 Relazioni negative.....	16
1.3 Gli stili educativi dei professori	16
1.3.1 Stili diretti e indiretti	17
1.3.2 Gli stili di insegnamento nei diversi modelli teorici	17
1.4 Le altre variabili intervenienti	20
1.4.1 Nevroticismo	20
1.4.2 Mindfulness.....	21
1.4.3 Stress	22
1.4.4 Adattamento	23
CAPITOLO II: COME INFLUISCONO I PROFESSORI SULL'ANSIA DEGLI ADOLESCENTI?	24
2.1 Adolescenza come periodo	24
2.2 L'ambiente sociale degli adolescenti e la teoria ecologica di Brofenbrenner	25
2.3 Che ruolo giocano i professori?	25
2.3.1 Lo stress e il supporto percepiti	27

2.3.2 L'impatto degli stili educativi sull'ansia.....	29
2.4 Come intervengono le altre variabili?	33
2.4.1 Cultura.....	33
2.4.2 Genere	34
2.4.3 Tratti di personalità	34
<i>CAPITOLO III: DISCUSSIONE</i>.....	36
3.1 Risultati a confronto	36
3.2 Come progettare l'educazione?	41
3.3 Quali limiti?	42
<i>CONCLUSIONE</i>.....	44
<i>BIBLIOGRAFIA</i>.....	45

INTRODUZIONE

In una società sempre più competitiva ed esigente come quella a noi contemporanea, i giovani che vi crescono sono costantemente travolti da nuovi compiti evolutivi che richiedono maggiore adattabilità, *soft skills* ed attenzione alla performance. Vivere nel XXI secolo non è quindi un compito facile per i nuovi adolescenti, i quali, oltre a dover affrontare una fase dello sviluppo che è di per sé complicata (Özdemir, Uktualp, & Pallos, 2016), devono anche adattarsi al mondo odierno ed alle pressanti richieste che quest'ultimo pone loro. Per potersi adeguare alla società, però, i giovani d'oggi spesso impiegano delle strategie disadattive che li portano a provare disagio psicologico ed a sviluppare disturbi sia fisici che mentali. Tra questi, il disturbo d'ansia è quello più frequente (Black & Rofey, 2018). Quest'ultimo ha effetti debilitanti sull'individuo, sul suo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e sull'apprendimento (Kurdi & Archambault, 2018). I fattori di rischio che possono portare all'insorgenza di problematiche legate all'ansia sono svariati e vanno ricercati nelle caratteristiche personali, nella genetica, nell'ambiente in cui il soggetto è inserito e nell'interazione tra questi (Kalin, 2020).

In particolare, il contesto sociale in cui vive l'adolescente è caratterizzato da diversi sistemi e tra questi, quello scolastico è uno dei più importanti. In questa fase evolutiva, infatti, i ragazzi iniziano a staccarsi dal nido familiare e a ricercare il supporto di altre figure non parentali come, ad esempio, i pari ma anche gli insegnanti, le cui lezioni occupano intervalli temporali progressivamente più ampi della vita dell'adolescente (Özdemir et al., 2016). I professori ricoprono dunque un ruolo importante per gli studenti ed influiscono non solo sul loro apprendimento ma anche sul loro stato emotivo e sulle loro capacità di regolazione dei sentimenti, tra cui anche l'ansia (Zheng et al., 2023).

Dunque, a partire da una prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1979), il presente elaborato si pone l'obiettivo di indagare l'impatto della relazione insegnante-studente (Student-Teacher, da qui in poi abbreviato S-T) e degli stili educativi adottati dai professori sullo sviluppo dell'ansia negli adolescenti attraverso un'analisi della letteratura. Nello specifico, il seguente lavoro è strutturato in tre capitoli: nel primo verranno definiti i costrutti di riferimento, ovvero l'ansia, la relazione insegnante-studente, gli stili educativi dei professori ed altre variabili che possono intervenire nel legame sopra citato. Nel secondo capitolo verranno approfonditi i cambiamenti che caratterizzano l'adolescenza, la teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979) adottata come riferimento e verranno presentati i risultati di diversi studi che hanno analizzato l'effetto della relazione S-T sull'ansia dei ragazzi. Infine, nell'ultimo capitolo si procederà con l'analisi ed il confronto delle distinte ricerche, mettendo in luce quali sono gli elementi della relazione S-T che possono favorire o

sfavorire la comparsa di disturbi d'ansia negli adolescenti, evidenziando quali sono gli stili educativi che sono più o meno associati con questa problematica e sottolineando l'importanza di questi risultati per la formazione dei docenti e per una progettazione dell'educazione nelle scuole che possa limitare il disagio psicologico e favorire il benessere dell'alunno.

CAPITOLO I: DEFINIZIONE DEI COSTRUTTI

1.1 L'ansia

Con il termine ansia si fa riferimento a “L’anticipazione apprensiva di un pericolo o di un evento negativo futuro, accompagnata da sentimenti di disforia o da sintomi fisici di tensione. Gli elementi esposti al rischio possono appartenere sia al mondo interno che a quello esterno” (APA, 1994; cit. in: Franceschina et al., 2004, p. 213). L’ansia è un’emozione caratterizzata dunque da forte apprensione e tensione, che spesso si manifestano anche attraverso dei sintomi fisici: i muscoli diventano tesi, il respiro si affanna ed il battito cardiaco aumenta. Queste risposte fisiologiche hanno lo scopo di preparare il corpo ad affrontare la minaccia percepita (APA, 2018)¹. Infatti, l’ansia, così come la paura, inducono ad attuare dei comportamenti difensivi (tra cui si possono individuare, per l’appunto, anche le reazioni fisiche) utili a preservare l’individuo. Tuttavia, queste due emozioni sono distinte tra loro sia concettualmente che fisiologicamente (APA, 2018): la paura è una risposta relativa ad un pericolo specifico, imminente e chiaramente identificabile, mentre l’ansia è una reazione ad una minaccia diffusa e futura (APA, 2018). Inoltre, la paura è attivata da un pericolo effettivo, mentre l’ansia può essere elicitata anche dalla sola percezione di una minaccia (Murriss 2007 citato da Kurdi & Archambault, 2018). La paura e l’ansia hanno dunque due funzioni differenti: la prima protegge da un pericolo immediato elicitando un comportamento di fuga (evitamento attivo), mentre la seconda prepara l’individuo ad un potenziale pericolo futuro, mettendolo nelle condizioni di affrontarlo (ad esempio attraverso la valutazione dei rischi) o di evitarlo (evitamento passivo) (McNaughton & Zangrossi, 2008).

1.1.1 Le componenti dell’ansia

Secondo Leary, l’ansia è una “risposta cognitivo-affettiva caratterizzata da un’attivazione fisiologica (indicativa dell’attivazione del sistema nervoso simpatico) e da apprensione relative ad un esito potenzialmente negativo che l’individuo percepisce come incombente”(Mammarella et al., 2023).

Dunque, l’ansia è caratterizzata da diverse componenti (Mammarella et al., 2023):

- **Componente cognitiva:** corrisponde alla “valutazione ed al significato personale che il soggetto attribuisce alla situazione” (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus & Lutz 2014/2017, p. 411) ed è caratterizzata da pensieri e preoccupazioni irrilevanti rispetto al

¹ Retrieved from APA Dictionary online <https://dictionary.apa.org/anxiety>

compito e da credenze negative che portano gli individui a percepirsi come incapaci di gestire determinate circostanze (Mammarella et al., 2023).

- **Componente emotiva:** è lo “stato affettivo o il tono sentimentale che influenza l’esperienza personale” (Nolen-Hoeksema et al., 2014/2017, p. 411). Il vissuto tipico dell’ansia è caratterizzato da sentimenti negativi come apprensione e tensione (Mammarella et al., 2023).
- **Componente fisiologica:** comprende le risposte fisiologiche che hanno luogo quando viene percepita una minaccia (come già accennato sopra, l’ansia può causare un aumento del battito cardiaco, la tensione dei muscoli e velocizzare il respiro (APA, 2018)). Questi cambiamenti corporei corrispondono ad un’attivazione del sistema nervoso simpatico (Mammarella et al., 2023).
- **Componente comportamentale:** è caratterizzata dai comportamenti che si attuano quando si prova ansia. Questi possono comprendere l’impulso ad agire oppure la performance legata al compito (Mammarella et al., 2023).

1.1.2 Ansia di tratto ed ansia di stato

Quando si parla di ansia, oltre a differenziare le sue componenti è possibile fare un’ulteriore distinzione tra ansia di stato ed ansia di tratto (Spielberg, 1972 citato da Raufelder et al., 2016).

Con ansia di stato si fa riferimento ad una reazione temporanea ad eventi avversi, con ansia di tratto si intende invece un più stabile tratto di personalità caratterizzato dalla tendenza a reagire con preoccupazione, timore e nervosismo a diverse situazioni, dovuta alla presenza di tensioni interne ed alla paura del fallimento. Dunque, mentre l’ansia di stato è una forma temporanea di ansia, la quale può variare di intensità nel tempo, l’ansia di tratto descrive una costante predisposizione a percepire le situazioni come minacciose e può a sua volta favorire un aumento dell’ansia di stato (Raufelder et al., 2016). Inoltre, l’ansia di tratto è associata a diverse condizioni psicopatologiche e ad una costante ed alta attivazione mentre l’ansia di stato è invece associata ad uno stato emozionale transitorio e ad un temporaneo aumento dell’attività del sistema nervoso simpatico, ma non a specifiche condizioni patologiche (Saviola et al., 2020). Per quanto concerne la relazione tra le due tipologie di ansia, non è ancora chiaro se siano tra loro dipendenti o indipendenti: secondo le prime formulazioni di Spielberg, l’ansia è un costrutto unidimensionale che include sia l’ansia di stato che quella di tratto, le quali sono considerate come due lati della stessa medaglia, tuttavia, altri autori le considerano costrutti multidimensionali separati (Saviola et al., 2020).

1.1.3 Ansia: utile o no?

L’ansia è un’emozione adattiva, utile a preparare l’individuo ad affrontare una minaccia futura o ad evitare situazioni pericolose (Kurdi & Archambault, 2018). Questa, infatti, fa entrare l’organismo

in uno stato di ipervigilanza e lo prepara a difendersi. L'ansia è quindi necessaria alla sopravvivenza dell'individuo ed è per questo motivo che le reti neurali ed i sistemi fisiologici che mediano questa emozione sono stati altamente preservati nel tempo (Kalin, 2020). Tuttavia, quando questa emozione viene esperita ad alti livelli può essere debilitante e portare l'individuo ad attuare dei comportamenti disadattivi (Endler & Kocovski, 2001 citati da Kurdi & Archambault, 2018). In questi casi l'ansia viene definita patologica, ovvero interferisce con il normale funzionamento dell'individuo. Con ansia patologica si intende quindi una tipologia di ansia eccessivamente intensa (Kalin, 2020) o che si attiva quando c'è una sovrastima della minaccia percepita o un'erronea valutazione del pericolo, le quali portano ad attuare risposte inappropriate ed esagerate (Chand SP, Marwaha R., s.d.). Coloro che sperimentano ansia patologica soffrono di disturbi d'ansia i quali sono suddivisi tra diverse categorie che includono: disturbo d'ansia generalizzato, disturbo da attacchi di panico, fobie, disturbo d'ansia da separazione, mutismo selettivo e disturbi d'ansia sociale (Olga Babaev, Carolina Piletti Chatain, and Dilja Krueger-Burg, s.d.).

1.1.4 Ansia patologica: una possibile spiegazione

Secondo la teoria cognitiva dell'ansia infantile di Kendall (1985) combinata al modello dell'elaborazione delle informazioni di Crick e Dodge ², i giovani che soffrono di disturbi d'ansia possiedono degli schemi disadattivi che guidano la loro elaborazione delle informazioni (Muris & Field, 2008). Quando questi giovani si confrontano con potenziali minacce, novità o ambiguità, questi schemi fanno sì che le risorse cognitive dell'individuo si focalizzino sulle informazioni minaccia-rilevanti. Il costante focus sulla minaccia si manifesta in diversi tipi di *bias*, tra cui (Muris & Field, 2008):

- *Attention Bias*: con *Attention Bias* si fa riferimento alla tendenza delle persone ansiose a rivolgere maggiore attenzione ad elementi potenzialmente minacciosi (Muris & Field, 2008). Questo fenomeno accade durante lo stadio di codifica e per questo si pensa che abbia effetti distorcenti anche sull'ulteriore elaborazione dell'informazione (Muris & Field, 2008).

² Modello che descrive la sequenza di step attraverso i quali le informazioni vengono elaborate e modificate mentre avanzano progressivamente nel sistema cognitivo. In particolare, questo modello prevede diverse fasi di elaborazione delle informazioni: 1) codifica (la selezione delle informazioni da processare ulteriormente) 2) interpretazione (dare significato all'informazione che è stata codificata) 3) ricerca della risposta (recuperare una risposta appropriata) 4) selezione (scegliere la risposta appropriata) 5) eventuale attuazione della risposta (produzione della risposta selezionata) (Muris & Field, 2008).

- *Interpretation Bias*: con *Interpretation Bias* ci si riferisce alla tendenza a considerare come estremamente minacciose delle situazioni ambigue. Questo errore accade durante la fase di interpretazione dell'informazione (Muris & Field, 2008).
- *Memory Bias*: con *Memory Bias* si fa riferimento alla tendenza a richiamare alla mente in modo selettivo solamente i ricordi congruenti con un determinato stato emotivo. Nei casi di ansia, questo implica che i ricordi elicitati siano relativi alla causa del sentimento d'ansia e ciò, in ultima analisi, porta ad una errata interpretazione di situazioni ambigue (Muris & Field, 2008).

La presenza di questi errori nell'elaborazione delle informazioni elicitava sentimenti di paura ed ansia i quali, a loro volta aumentano l'insorgenza dei bias cognitivi stessi e ciò può portare a rafforzare ulteriormente gli schemi disadattivi già presenti in memoria. Ma quali sono le cause di queste distorsioni cognitive? E, più in generale, quali sono i fattori di rischio che potrebbero favorire il manifestarsi dell'ansia patologica?

I fattori di rischio individuati in letteratura sono principalmente tre:

- Fattori genetici: studi hanno dimostrato che la propensione a sviluppare disturbi d'ansia è del 30-50% ereditabile e, come nel caso di altri disturbi psichiatrici, vi sono diversi geni che contribuiscono, ognuno in piccole parti, al rischio genetico generale (Kalin, 2020).
- Fattori ambientali: tra i fattori non genetici che costituiscono un rischio per lo sviluppo dei disturbi d'ansia, svolgono un ruolo importante le prime esperienze che caratterizzano la vita del bambino. In queste si possono individuare degli elementi rilevanti: lo stile genitoriale, l'apprendimento sociale, le avversità dell'infanzia. Queste ultime possono includere esposizione allo stress, maltrattamenti e basso status socioeconomico (Kalin, 2020).
- Interazioni Geni-Ambiente: le caratteristiche genetiche di un individuo sono in continua interazione con l'ambiente entro il quale quest'ultimo è inserito. Ne consegue che la probabilità di sviluppare un disturbo d'ansia non dipende solamente da fattori genetici o ambientali, bensì anche dalla loro interazione. Ad esempio, tra i fattori di rischio di tipo ambientale possiamo individuare l'ambiente genitoriale, ma l'esposizione a questo tipo di ambiente sarà a sua volta influenzata dai geni: l'ambiente che un determinato genitore offre al figlio dipende dai suoi geni; inoltre, i geni del figlio determinano gli ambienti ai quali lui stesso si esporrà; infine, i geni del bambino influenzano i suoi comportamenti i quali, a loro volta influenzano come gli altri (inclusi i genitori) si comportano nei suoi confronti (Muris & Field, 2008).

1.1.5 Amigdala e ansia patologica

Anche l'attività dell'amigdala può influire sull'elicitazione di sentimenti di ansia eccessiva. L'amigdala è infatti una struttura cerebrale molto rilevante nell'elaborazione delle emozioni ed, in particolare, delle informazioni ansia-correlate (Babaev et al., 2018) in quanto svolge un ruolo essenziale nel riconoscimento e nella valutazione di situazioni potenzialmente minacciose o pericolose (Raufelder et al., 2016). Studi dimostrano che, nei casi di disturbi d'ansia, vi è una maggiore attività dell'amigdala (Binelli et al., 2014; Nitschke et al., 2009; Whalen et al., 2008 citati da Raufelder et al., 2016). Infatti, individui che sono inclini ad un'ansia complessiva tendono a mostrare una maggiore attenzione neurocognitiva ai segnali pericolosi, i quali vengono da loro interpretati come minacciosi (Raufelder et al., 2016).

1.1.6 Ansia patologica: i sintomi

Quando l'ansia diventa patologica, le sensazioni esperite da chi ne soffre possono essere debilitanti al punto da creare uno stato di *distress*³ e da compromettere il normale funzionamento dell'individuo (Beesdo et al., 2009). I sintomi più frequenti sono infatti (Kalin, 2020): Preoccupazione eccessiva, ipervigilanza, *arousal* fisiologico che può provocare problemi respiratori, gastrointestinali e cardiovascolari (Babaev et al., 2018) e comportamenti di evitamento i quali possono portare l'individuo ad abbandonare o non partecipare ad attività giornaliere (Babaev et al., 2018). I sintomi d'ansia sono frequenti, colpiscono più le ragazze che i ragazzi e si sviluppano presto in infanzia, tra gli 8 ed i 10 anni (Costello, Egger, Copeland, Erkanli, & Angold, 2011). L'ansia patologica può avere un impatto sostanziale in tutte le parti della vita dei bambini e degli adolescenti. Ad esempio, può diminuire significativamente la prestazione accademica, i risultati scolastici, il livello di formazione, il benessere fisico (Zheng et al., 2023) ed aumentare la probabilità che i bambini che la provano sviluppino difficoltà relazionali con le loro famiglie e coetanei e problemi psichiatrici in età adulta (Kurdi & Archambault, 2018). L'ansia può quindi manifestarsi anche all'interno del contesto scolastico e costituire una barriera diretta o indiretta all'apprendimento (Kim, Youngshin et al., 2014). In particolare, tra le tipologie di ansia che possono comparire all'interno del sistema della scuola, si possono individuare: l'ansia accademica o ansia da esame, l'ansia relativa all'apprendimento di materie specifiche ed infine l'ansia sociale.

³ Con *distress* si intende la risposta negativa allo stress, la quale include spesso emozioni negative e reattività fisiologica e viene provocata da situazioni in cui l'individuo si sente sopraffatto dalle richieste dell'ambiente, dalle perdite che esperisce o da minacce percepite (APA, 2018).

1.1.7 Ansia accademica

Con ansia accademica o ansia da esame si fa riferimento ad un particolare tipo di ansia che viene elicitata in situazioni di valutazione. Essa è stata infatti definita come la tendenza a considerare situazioni valutative come minacciose in quanto potrebbero rivelarsi fallimentari e porta la persona ad attuare risposte fisiologiche negative e comportamenti evitanti (Donolato et al., 2020). Questo tipo di ansia possiede sia una componente cognitiva che una componente fisiologica: rispettivamente preoccupazione ed emozionalità. Mentre la preoccupazione fa riferimento ai pensieri riguardanti la performance e le conseguenze del fallimento ad un esame, l'emozionalità indica le reazioni fisiologiche alle situazioni di valutazione (Raufelder et al., 2016). L'ansia accademica è un fenomeno molto diffuso nei contesti educativi (Bodas & Ollendick, 2005; Bradley et al., 2007; Deb, Chatterjee, & Walsh, 2010 citati da Raufelder et al., 2016), che non compromette solamente le abilità accademiche degli studenti ma influenza negativamente anche il loro sviluppo socio-emotivo e comportamentale ed anche l'autostima, il loro concetto di scuola (Raufelder et al., 2016) e la loro motivazione scolastica intrinseca (Deci & Ryan, 1990 citato da Hoferichter et al., 2014). Gli studenti che provano ansia accademica si sentono stressati sia prima che durante la valutazione (Raufelder, Hofericher, Schneeweiss & Wood, 2013) proprio perché si sentono minacciati da quest'ultima (Hoferichetr et al., 2014).

- *Ansia materia-specifica*

L'ansia accademica può manifestarsi anche in relazione ad una materia specifica. Quelle che verranno trattate in questo elaborato saranno l'ansia relativa all'apprendimento di una lingua straniera e l'ansia relativa all'apprendimento delle materie scientifiche.

- *Language Anxiety (LA)*

MacIntyre (1998) ha considerato la *Language Anxiety (LA)* come “la preoccupazione e la reazione emotiva negativa che si attiva quando si sta imparando od utilizzando una seconda lingua” (p.27) mentre Horwitz, Horwitz, and Cope (1991) hanno considerato la *Language Anxiety* specifica per una lingua straniera come “un distinto complesso di percezioni di sé, credenze, sentimenti e comportamenti relativi all'apprendimento in classe di una lingua che sorgono dall'unicità del processo di apprendimento delle lingue” (p. 128) (citati da Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015). Bassi livelli di LA possono essere utili all'apprendimento delle lingue straniere, tuttavia se questi livelli si alzano, possono portare gli studenti a fuggire dalla materia stessa (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015). Infatti, nei casi di eccessiva LA, l'individuo sperimenta uno stato di tensione, nervosismo e preoccupazione che, se combinati ad una bassa motivazione ed autostima,

creano una sorta di barriera che impedisce allo studente di elaborare e acquisire l'input a cui è esposto (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015). Ciò comprometterà a sua volta ed in maniera ulteriore l'autostima degli studenti ed il loro apprendimento.

- *Science Anxiety (SA)*:

Con *Science Anxiety (SA)* si fa riferimento alla paura per teorie o concetti scientifici, scienziati ed attività legate alla scienza (Kim, Youngshin et al., 2014). Westerback e Long (1990) hanno enfatizzato il significato di *Science Anxiety* nel contesto dell'apprendimento delle materie scientifiche (Youngshin et al., 2014). Mallow (1986) ha individuato tre contesti che possono favorire la SA (Youngshin et al., 2014), questi sono: lezioni in laboratorio, conferenze scientifiche e situazioni d'esame. Wynstra e Cummings (1993) hanno riportato che la SA è composta da diversi fattori (Youngshin et al., 2014) ed hanno suggerito 6 principali categorie della SA, che corrispondono ad: ansia del pericolo, ansia da esame, ansia per la matematica ed il *problem solving*, ansia dovuta all'esposizione a stimoli che possono provocare ribrezzo, ansia dovuta alla *performance*, ansia legata al contesto della classe. Si pensa inoltre, che la SA sia attivata da diverse cause che possono comprendere cattive esperienze avute durante le lezioni di scienze, ricordi negativi con i professori di scienze, arrivando fino a discriminazioni razziali, di genere e stereotipi legati agli scienziati. Anche questo tipo di ansia ha un impatto negativo sull'apprendimento della materia (Youngshin et al., 2014).

1.1.8 Ansia sociale

Con ansia sociale si fa riferimento alla paura che alcuni individui provano nei confronti di situazioni sociali che potrebbero far provare imbarazzo (ad esempio fare conversazione o incontrare nuove persone) o in cui c'è il rischio di essere valutati negativamente dagli altri. L'ansia sociale include apprensione rispetto allo status sociale, al ruolo ed al comportamento degli altri (APA, 2018)⁴. Questa tipologia di ansia può compromettere il benessere della persona in diversi contesti: scuola, lavoro ed altre attività quotidiane e può rendere difficoltoso anche creare e mantenere delle amicizie. Una persona che soffre di disturbo d'ansia sociale sperimenta ansia eccessiva o paura in situazioni dove potrebbe essere valutata, scrutinata, o giudicata da altri come situazioni in cui deve parlare in pubblico, incontrare nuove persone, fare un'intervista di lavoro o rispondere ad una domanda in classe (*Social Anxiety Disorder*, s.d.). Gli Individui che soffrono di un disturbo d'ansia sociale riportano di avere più problemi interpersonali e difficoltà a mantenere delle relazioni (Alvi et al., 2022). Questi

⁴ Retrieved from APA Dictionary online <https://dictionary.apa.org/social-anxiety>

problemi si estendono anche oltre le relazioni strette e possono avere un impatto negativo anche sul funzionamento dell'individuo in contesti occupazionali e educativi (Alvi et al., 2022).

1.2 La relazione insegnante-studente

Tra le relazioni interpersonali che caratterizzano la vita degli adolescenti, il legame professore-studente (S-T) svolge un ruolo importante (Zheng et al., 2023). Infatti, relazioni positive tra alunni ed insegnanti sono essenziali per lo sviluppo personale dei ragazzi (Raufelder et al., 2015). Questa particolare relazione ha una natura complessa: su un piano istituzionale, i professori istruiscono gli studenti e danno loro dei *feedback* relativi alle performance accademiche fungendo quindi da motivatori (Raufelder et al., 2016). Ad un livello interpersonale invece, gli insegnanti comunicano la loro più generale approvazione o disapprovazione degli studenti come persone e ciò può influire sul senso di identità di questi ultimi (Raufelder et al., 2016).

Le relazioni con i professori, inoltre, hanno un significato importante dal punto di vista emotivo in quanto possono contribuire allo sviluppo, nel ragazzo, di traiettorie evolutive adattive o disadattive (Raufelder et al., 2016). Infatti, le emozioni emergono su entrambi i livelli della relazione (istituzionale e interpersonale) e sono elementi essenziali dei processi interattivi, i quali inducono poi reazioni neurofisiologiche e cambiamenti comportamentali (Stein furth, Wendt, & Hamm, 2013 citati da Raufelder et al., 2016). Inoltre, le emozioni sono componenti essenziali delle relazioni sociali, le quali, se di alta qualità, favoriscono il benessere a scuola e la motivazione (Raufelder et al., 2016). In alcuni casi infatti, all'interno del contesto scolastico, può manifestarsi il fenomeno della dipendenza socio-motivazionale, che accade quando la motivazione personale di un individuo è influenzata dalla motivazione e dal comportamento dei coetanei oppure dal supporto percepito dei coetanei e degli insegnanti ((Raufelder et al., 2015). Gli insegnanti hanno dunque un grande impatto sulla motivazione intrinseca⁵ degli studenti e sulla loro autoregolazione accademica (Deci & Ryan, 1985 citato da Raufelder et al., 2015). Nella teoria della valutazione cognitiva (*Cognitive Evaluation Theory, CET*), Deci e Ryan (1985) hanno individuato dei fattori essenziali correlati alla motivazione, in particolare hanno evidenziato come fattori sociali e ambientali possono aiutare od ostacolare la motivazione intrinseca (Raufelder et al., 2015). Nello specifico, la ricerca basata sulla CET rivela che un feedback positivo del professore relativo al lavoro dello studente, così come una relazione tra studente ed insegnante caratterizzata da rispetto, supporto ed interesse per l'alunno, favoriscono la motivazione intrinseca (Raufelder et al., 2015). Al contrario, un feedback negativo proveniente da un professore

⁵ Con motivazione intrinseca si fa riferimento ad una motivazione interna alla persona, una spinta all'azione che proviene dall'interno. La motivazione estrinseca, invece, fa riferimento ad una fonte esterna di motivazione indipendente dall'individuo (Deci & Ryan, 1985 citato da Raufelder et al., 2015).

la cui relazione con lo studente è caratterizzata da trascuratezza e disinteresse diminuisce la motivazione di quest'ultimo (Raufelder et al., 2015).

1.2.1 Il supporto

Una delle dimensioni caratterizzanti la relazione tra professori e studenti è quella del supporto. Con supporto, nello specifico supporto sociale, si intende fare riferimento al conforto ed al sostegno derivante da altri significativi ed interessati (come membri familiari, amici ed insegnanti) (Suldo et al., 2009). In particolare, il supporto dato dai professori include tre dimensioni: supporto all'autonomia, alla struttura ed al coinvolgimento. Il supporto all'autonomia corrisponde al fornire agli studenti la possibilità di scelta, il rispetto e conferire loro rilevanza. Un insegnante che fornisce supporto alla struttura rende chiare le sue aspettative e le contingenze. Infine, con coinvolgimento si fa riferimento al calore, all'affetto, alle risorse che l'insegnante può dedicare allo studente ed all'interesse del professore nel comprendere quest'ultimo (Lei et al., 2018). Nel modello del supporto sociale sviluppato da Tardy, il supporto dato dagli insegnanti è definito come un costrutto multidimensionale nel quale quattro distinte tipologie di supporto possono essere ritenute appropriate a seconda delle diverse situazioni e dei bisogni degli alunni (Suldo et al., 2009). Queste sono:

- Supporto emotivo: include la percezione di fiducia ed amore e la comunicazione di empatia ed interesse (ad esempio “sei importante per me”).
- Supporto strumentale: significa offrire un aiuto tangibile, ad esempio mettendo a disposizione il proprio tempo, le proprie capacità, il proprio servizio o addirittura soldi per aiutare chi ne ha bisogno.
- Supporto valutativo: offrire un feedback valutativo sul comportamento, ad esempio, attraverso un giudizio che comprenda sia gli aspetti positivi o negativi della performance e che includa dei consigli per migliorarla (Malecki and Elliott, 1999).
- Supporto informativo: significa fornire assistenza, consigli o informazioni che possono risolvere un determinato problema appartenente ad una particolare area di contenuto.

Inoltre, secondo Tardy (Suldo et al., 2009), gli insegnanti possono limitarsi ad offrire il loro supporto in termini di aiuto, fiducia ed interesse solamente nel contesto della classe (supporto limitato) oppure fornire i diversi tipi di supporto in qualsiasi tipo di ambiente (supporto ampio) (Lei et al., 2018). Gli insegnanti che manifestano il loro supporto agli studenti attraverso interesse e cura migliorano la loro relazione con questi ultimi ed ottengono a loro volta il rispetto e l'osservazione delle regole da parte degli alunni stessi (Lei et al., 2018). Inoltre, relazioni supportive tra studenti e professori predicono l'impegno accademico dei ragazzi, mitigano i risultati accademici negativi e

sono correlate a risultati socioemotivi positivi come: sviluppo di relazioni positive con i pari, diminuzione di idee suicidarie, di problemi esternalizzanti, di *distress* emotivo, di violenza e di abuso di sostanze (Hughes, Cavell, & Wilson, 2001; Paulson & Everall, 2003; Resnick et al., 1997 citati da Suldo et al., 2009). Al contrario, quando i professori non sono supportivi e ricorrono ad insulti o a misure disciplinari eccessive, gli studenti mostrano livelli inferiori di interesse e di comportamenti cooperativi in classe (Lei et al., 2018). Per questo motivo, è molto rilevante la qualità della relazione che si instaura fra i due ruoli. Per rilevarla si misurano solitamente due dimensioni, le quali possono avere effetti unici sui comportamenti e sulle emozioni degli studenti: calore e conflitto (Drugli et al., 2011 citato da Kurdi & Archambault, 2018). Con calore ci si riferisce al livello di coinvolgimento, vicinanza, affetto, ed apertura nella comunicazione tra studente ed insegnante mentre il conflitto fa riferimento al grado in cui la relazione è negativa e problematica (Pianta, 2001 citato da Kurdi & Archambault, 2018). Relazioni di alta qualità vengono definite positive mentre quelle di bassa qualità sono identificate come negative.

1.2.2 Relazioni positive

Le relazioni positive vengono definite in base al grado in cui gli studenti si sentono rispettati, supportati e valorizzati dai loro insegnanti (Suldo et al., 2009). Se la relazione è positiva, gli insegnanti daranno un senso di sicurezza agli studenti per esplorare l'ambiente, li aiuteranno a relazionarsi con i coetanei, a regolare le loro emozioni, ad utilizzare strategie di coping positive e favoriranno il loro sviluppo sociale e psicologico (Wit et al., 2011). Diversi studi hanno dimostrato che esiste un legame tra relazioni di alta qualità caratterizzate da calore, fiducia, accettazione reciproca, bassi livelli di conflitto e diversi risultati positivi, come ad esempio maggiori livelli di funzionamento psicologico e benessere emotivo, maggiore motivazione accademica e sociale, maggiori competenze cognitive e sociali, maggiore coinvolgimento scolastico, tutti elementi che contribuiscono ad un sano sviluppo accademico e sociale dell'alunno (Hoferichter et al., 2014). Gli alunni traggono beneficio dunque dal supporto emotivo degli insegnanti che sono gentili, sensibili ed attenti ai bisogni ed alle prospettive degli studenti ma anche da alti livelli di organizzazione della classe, ovvero quando l'insegnante definisce chiaramente le aspettative comportamentali, usa delle strategie proattive per gestire i ragazzi, massimizza il tempo dedicato all'insegnamento ed utilizza una diverse modalità di insegnamento per coinvolgere gli studenti. Anche questi elementi sono utili a rendere positive la relazione tra studente e insegnante (Braun et al., 2019).

1.2.3 Relazioni negative

La relazione tra studenti e professore è definita negativa quando vi sono bassi livelli di calore ed alti livelli di conflitto. Studi che hanno esaminato l'associazione diretta tra la relazione studente-insegnante e la presenza di sintomi internalizzanti nei ragazzi, indicano che quando la relazione S-T è conflittuale e manca di calore è associata a maggiore distress emotivo nei ragazzi (Kurdi & Archambault, 2018). In particolare, il conflitto è più fortemente associato con sintomi e problemi internalizzanti (Kurdi & Archambault, 2018). Tra i diversi fattori che possono portare ad una cattiva relazione tra studente ed insegnante possiamo individuare il livello di *stress* sperimentato da quest'ultimo. Il *distress* emotivo che alcuni insegnanti provano è correlato ad una cattiva qualità del loro legame con gli alunni e causa: livelli più bassi di organizzazione della classe, gestione meno efficace del comportamento, minore supporto emotivo, maggiori livelli di problemi internalizzanti ed esternalizzanti negli alunni (Braun et al., 2019). Oltre al livello di stress degli insegnanti, lo stesso ambiente scolastico, caratterizzato da continue valutazioni e da un clima competitivo, può favorire lo sviluppo di una relazione negativa. A prescindere da quali siano le cause che portano ad una relazione studente-insegnante di scarsa qualità, è importante considerare anche la dimensione del supporto, la quale può avere un impatto sul benessere degli studenti (Kurdi & Archambault, 2018). Infatti, un calo del supporto percepito, soprattutto in situazioni stressanti (come ad esempio situazioni conflittuali con i professori, resoconti negativi, situazioni di valutazione (Raufelder et al., 2016)), può indurre sentimenti di solitudine, isolamento, depressione e può portare allo sviluppo di rabbia ed ansia negli alunni (Wit et al., 2011).

1.3 Gli stili educativi dei professori

La relazione tra studenti ed insegnanti è caratterizzata anche dallo stile educativo adottato da questi ultimi (Kim, Youngshin et al., 2014). Con stile di insegnamento si fa riferimento ad “una serie identificabile di comportamenti di classe associati a ed attuati dal docente” (Galbraith & Sanders, 1987, p. 169 citato da Lacey, Saleh & Gorman, 1998, p. 4). Gayle (1994) sostiene che gli stili di insegnamento dipendano dagli obiettivi professionali, dai bisogni e dalle convinzioni personali dell'insegnante (Lacey et al., 1998). In generale, gli stili di insegnamento includono dei comportamenti, come ad esempio presentare informazioni, pianificare il contenuto delle lezioni e svolgere attività educative (Lacey et al., 1998). Inoltre, lo stile educativo di un insegnante comprende anche le modalità adottate da quest'ultimo per gestire la classe e di conseguenza, farà riferimento anche al grado di partecipazione ed al tipo di controllo esercitati dai professori nei confronti dei propri alunni (Obispo et al., 2021). I metodi di gestione della classe e di insegnamento costituiscono parte

integrante del successo dell'insegnante nel creare un'atmosfera di apprendimento sana e produttiva che incoraggia gli studenti ad ottenere una educazione di alta qualità (Obispo et al., 2021). Dunque, gli stili educativi influiscono sull'atteggiamento dello studente verso la materia e verso l'apprendimento, sul suo successo e sul proprio concetto di sé (Kim, Youngshin et al., 2014). Gli stili educativi si differenziano tra loro per alcune caratteristiche e a seconda dei modelli teorici di riferimento:

1.3.1 Stili diretti e indiretti

Una prima distinzione può essere fatta tra stili educativi diretti ed indiretti: i primi sono centrati sull'insegnante (*teacher centered*) mentre i secondi sono orientati allo studente (*student oriented*). Gli insegnanti che adottano delle pratiche di insegnamento orientate ai propri studenti si rivelano sensibili alle differenze individuali degli alunni, includono questi ultimi nelle decisioni e riconoscono i loro bisogni evolutivi, personali e relazionali (Khandaghi & Farasat, 2011). Queste modalità di insegnamento favoriscono particolarmente la motivazione negli studenti. Infatti, la relazione tra professori ed alunni può essere posta su un continuum che va da formale/freddo a informale/caldo. Alcune ricerche indicano che un ambiente di classe caldo è cruciale perché gli insegnanti siano efficaci e per incoraggiare gli studenti a partecipare alle lezioni. Professori empatici, che offrono il loro supporto e gestiscono la classe senza eccessiva rigidità, favoriscono il successo emotivo e cognitivo tra gli studenti. Accade il contrario invece, quando gli insegnanti sono inaffidabili, insoddisfatti ed il clima di classe è freddo (Khandaghi & Farasat, 2011).

1.3.2 Gli stili di insegnamento nei diversi modelli teorici

Modello di Van Tilburg e Heimlich:

Van Tilburg e Heimlich (Heimlich & Norland, 1994) hanno individuato due domini al fine di descrivere lo stile educativo degli insegnanti: Sensibilità ed inclusione (Lacey & Saleh, s.d.). "Il dominio della sensibilità si basa sull'abilità dell'insegnante di percepire le caratteristiche condivise degli studenti. Il dominio dell'inclusione si basa sulla volontà e sulla capacità dell'insegnante di utilizzare strategie di insegnamento che traggono vantaggio delle caratteristiche del gruppo" (Raven, Cano, Garton, & Shelhamer, 1993, p. 42 citato da Lacey et al., 1998). La sensibilità ha quindi a che fare con le credenze dell'insegnante relative all'importanza di sapere qualcosa sugli studenti in modo da interagire con essi e riflette il tempo e gli sforzi che gli insegnanti passano a raccogliere informazioni sui loro alunni (Heimlich & Norland, 1994 citato da Lacey et al., 1998). L'inclusione si riferisce invece alle credenze degli insegnanti riguardanti l'importanza di coinvolgere gli alunni

nell'esperienza di apprendimento (Heimlich& Norland, 1994 citato da Lacey et al., 1998)._Basandosi su questo framework, un insegnante può essere classificato in uno dei seguenti stili di insegnamento (Lacey et al., 1998):

- *Esperto*: stile caratterizzato da bassa inclusione e bassa sensibilità. Gli insegnanti esperti tendono ad essere centrati sulla materia e preferiscono usare i classici metodi di insegnamento (lezione frontale) o l'approccio diretto (Lacey et al., 1998).
- *Provider*: stile caratterizzato da bassa inclusione ed alta sensibilità, centrato sullo studente. Gli insegnanti *Provider* tendono a preferire lavori di gruppo, dimostrazioni ed attività strutturate. Vengono descritti come premurosi, supportivi, accudenti perché lavorano per andare in contro ai bisogni dello studente (Lacey et al., 1998).
- *Facilitatore*: stile caratterizzato da alta inclusione e bassa sensibilità. Gli insegnanti facilitatori tendono ad essere orientati alla materia e le loro modalità di insegnamento sono spesso dettate da quest'ultima. Vengono frequentemente descritti come aperti e flessibili anche se sono soliti approcciare tutte le situazioni di insegnamento allo stesso modo (Lacey et al., 1998).
- *Enabler*: stile caratterizzato da alta inclusione ed alta sensibilità, centrato sugli studenti. Gli insegnanti *Enabler* tendono ad essere flessibili ed attenti ai bisogni degli studenti e a potenziarli coinvolgendoli nel processo di apprendimento alle loro massime abilità. Le loro modalità di insegnamento sono solitamente diverse in base agli interessi ed alle necessità degli alunni (Lacey et al., 1998).

Modello di Brody:

Secondo Brody (2003), vi sono 4 fondamentali approcci alla gestione della classe (Obispo et al., 2021). Questi includono:

- *Democratico*: crea un ambiente di indipendenza nella classe, dando la possibilità agli studenti di comunicare i loro pensieri e desideri pur lasciando la decisione finale all'insegnante, il quale aiuta gli studenti a sviluppare autocontrollo. Gli standard di comportamento sono alti ma appropriati dal punto di vista evolutivo. Gli studenti collaborano per creare delle regole e l'insegnante li aiuta a metterle in pratica e ad imparare dagli errori attraverso l'elaborazione logico-sequenziale delle situazioni. Inoltre, gli studenti imparano a pensare e ad agire in modalità socialmente responsabili. Le relazioni con l'insegnante e con gli altri sono rafforzate e gli studenti si sentono al sicuro nel contesto di classe (Obispo et al., 2021).

- *Autocratico*: approccio coercitivo e dittatoriale alla gestione della classe. Gli insegnanti autocratici si basano sulla propria esperienza personale, sui propri livelli di expertise e conoscenza ignorando il punto di vista dello studente. L'insegnante è la sola figura di autorità della classe. Gli standard di comportamento sono alti ma spesso evolutivamente inappropriati. Le regole sono create dall'insegnante e gli studenti non hanno il permesso di metterle in discussione. L'insegnante usa punizioni e ricompense esterne per far obbedire gli alunni, i quali seguono le regole solo quando vengono controllati dalla figura di autorità. Gli studenti imparano a sottomettersi ma sviluppano poco l'autocontrollo e l'assertività. In questo tipo di ambiente, gli alunni possono provare rabbia, paura, umiliazione e desiderio di vendetta (Obispo et al., 2021).
- *Autoritario*: impone restrizioni e controlla gli studenti incoraggiando, però, anche l'individualità. L'insegnante autoritario spiega il perché delle regole e delle decisioni che prende. Se uno studente provoca disagio all'interno della classe, verrà ripreso in modo severo ma rispettoso. In rare occasioni l'insegnante userà punizioni ma solo dopo un'attenta analisi del problema. Un professore autoritario è favorevole agli scambi verbali, compresi i dibattiti critici e, all'interno di questo contesto, gli studenti sono consapevoli che hanno il diritto di interrompere l'insegnante se hanno una domanda pertinente o una considerazione da fare. Attraverso questa modalità di gestione della classe, gli alunni hanno l'opportunità di sviluppare e allenare le loro capacità comunicative (Obispo et al., 2021).
- *Laissez-faire*: non fornisce alcun input agli studenti, i quali risultano avere il puro controllo della classe. Gli standard di comportamento sono bassi. L'insegnante non è considerato come un'autorità e ricorre quindi a complimenti, premi, lusinghe e minacce a vuoto per convincere gli studenti a cooperare. L'ambiente di classe è caotico, gli studenti non rispettano i confini esistenti tra loro ed il professore, il quale spesso ignora molti comportamenti indesiderati. Gli alunni apprendono l'egocentrismo ed abilità manipolative ma in alcuni casi potrebbero anche sentirsi insicuri a causa della mancanza di prevedibilità dell'insegnante (Obispo et al., 2021).

Modello di Grasha:

Grasha (2002) propone un modello integrato che comprende cinque diversi stili di insegnamento (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015). Secondo Grasha, qualsiasi insegnante possiede in sé ogni stile di insegnamento in gradi diversi e spesso in gruppi o combinazioni (cluster) (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015). Gli stili individuati sono i seguenti:

- *Esperto*: l'insegnante esperto possiede una grande quantità di informazioni, conoscenze dettagliate ed ha un alto livello di expertise. Si focalizza sui fatti e si preoccupa di trasmettere le informazioni ai suoi alunni, mettendo alla prova la loro competenza. Tuttavia, se questo stile educativo viene applicato in modo eccessivo o scorretto, può portare all'inibizione dei processi cognitivi degli alunni ed alla percezione dell'insegnante come figura intimidatoria (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015).
- *Autorità formale*: in questo stile educativo l'insegnante ha autorità in quanto tale, si preoccupa di dare dei feedback, di stabilire chiari obiettivi ed aspettative e di fare le cose nel modo corretto e tradizionale. Questo stile può, però, rendere l'insegnamento meno flessibile, più rigido ed eccessivamente centrato su regole e modalità processuali prestabilite (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015).
- *Modello personale*: l'insegnante costituisce un esempio per i suoi studenti, i quali vengono incoraggiati a copiare il modello proposto dal professore. Questo stile educativo migliora le abilità di osservazione diretta degli studenti ma presenta anche dei lati negativi: gli insegnanti sono generalmente convinti che la loro sia la modalità migliore di insegnamento e gli studenti alle volte sentono che non riescono a soddisfare le aspettative dei professori (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015).
- *Facilitatore*: l'insegnante facilitatore pone enfasi sulla relazione personale con gli studenti, li guida, offre loro supporto ed incoraggiamento. Questo stile educativo è centrato sui bisogni degli alunni e sulla creazione di una relazione flessibile, che però, può creare ambiguità negli studenti e per la quale è richiesto molto tempo (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015).
- *Delegatore*: Questo tipo di insegnante si preoccupa di favorire l'autonomia negli studenti, li monitora ed allo stesso tempo agisce come una risorsa per gli stessi. In alcuni casi, questa modalità di insegnamento può rivelarsi inadatta in quanto alcuni studenti potrebbero necessitare di maggiore guida ed assistenza (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015).

1.4 Le altre variabili intervenienti

Di seguito verranno definite altre variabili che possono intervenire nella relazione esistente tra gli stili educativi adottati dai professori e l'ansia manifestata dagli studenti adolescenti e che verranno analizzate nel seguente elaborato.

1.4.1 Nevroticismo

Con nevroticismo si fa riferimento ad una delle dimensioni del modello di personalità dei Big Five, caratterizzato da un livello cronico di instabilità emotiva e dalla predisposizione al distress

psicologico (APA, 2018)⁶. Il nevroticismo è associato alla tendenza a mostrare scarso adattamento emotivo nella forma di alti livelli di stress, ansia generale, depressione, preoccupazione e rabbia (Hoferichter et al., 2014). Murberg e Bru (2007) hanno trovato un'alta covarianza tra nevroticismo e stress percepito negli studenti di scuola media e superiore, ciò indica la loro natura interdipendente (Hoferichter et al., 2014). Dunque, gli studenti che hanno la tendenza ad essere più nevrotici percepiscono l'ambiente come più stressante degli altri studenti, sono più suscettibili allo stress ed applicano strategie di coping meno efficaci (Hoferichter et al., 2014).

1.4.2 Mindfulness

Con *mindfulness* si fa riferimento alla consapevolezza di sé, della propria esperienza personale, ad un meccanismo di coping che può essere appreso, che può aiutare gli individui a gestire in modo proattivo lo *stress* ed a migliorare il proprio benessere lavorativo e psicologico (Braun et al., 2019). Praticare la *mindfulness* incoraggia gli individui a rimanere non giudicanti rispetto alle esperienze attorno a loro e può aiutare a regolare l'attenzione e le emozioni e di conseguenza ridurre la reattività emotiva (Braun et al., 2019). È ipotizzato che gli individui che praticano la *mindfulness* utilizzeranno delle modalità di regolazione per rimanere calmi e composti, mantenendo la loro serenità emotiva, anche in situazioni impegnative. È quindi più probabile che coloro che applicano questa tecnica si sentiranno più rilassati e stabili emotivamente, pronti ad immergersi nelle nuove esperienze anziché sentirsi sopraffatti, irritabili, agitati, impazienti o difensivi rispetto ad esperienze presenti (Howard and Johnson 2004 citato da Braun et al., 2019). Le competenze di *mindfulness* potrebbero essere particolarmente importanti per le persone che lavorano nel campo dei servizi umani, come chi si occupa di assistenza sanitaria, servizi sociali ma anche di educazione. Infatti, chi lavora in questi settori spesso fa esperienza di un livello sproporzionato di *stress* lavorativo e relativo *distress* emotivo a causa della natura emotiva del loro lavoro (Hargreaves 1998; Roeser et al. 2012 citato da Braun et al., 2019). In questi casi, ridurre lo *stress* attraverso strategie di regolazione dell'attenzione e delle emozioni, permette di reinvestire l'energia che sarebbe stata utilizzata per affrontare, sopprimere o camuffare le emozioni negative, nelle attività da svolgere (Braun et al., 2019). Ad esempio, nel caso dell'insegnamento, l'energia che non viene più utilizzata per gestire le emozioni negative può essere investita nell'elaborazione di istruzioni per la classe, nella gestione della classe e nelle relazioni con gli studenti (Braun et al., 2019). Questa energia rinnovata dovrebbe permettere agli insegnanti di coinvolgersi a pieno nelle interazioni con gli studenti e nei processi di

⁶ Retrieved from APA dictionary online <https://dictionary.apa.org/neuroticism>.

insegnamento, rendendosi psicologicamente disponibili e diventando delle fonti affidabili di supporto emotivo e strumentale (Braun et al., 2019).

1.4.3 Stress

Con *stress* si fa riferimento alla risposta fisiologica e psicologica dell'individuo a determinati *stressor*⁷ che possono essere interni o esterni (APA,2018)⁸. Lo *stress* comporta anche dei cambiamenti che colpiscono quasi ogni sistema del corpo, influenzando come le persone si sentono e si comportano (APA, 2018). Lo *stress* è indicativo di una situazione in cui le richieste percepite (interne od esterne) sono valutate come superiori rispetto alle proprie risorse di *coping* (Lazarus and Folkman 1987 citato da Braun et al., 2019) e l'individuo attua continui sforzi cognitivi e comportamentali per gestirle (Braun et al., 2019). All'interno del nucleo scolastico, lo *stress* può essere sperimentato sia dagli insegnanti che dagli studenti: nei primi, lo *stress* li porta a percepire un minore livello di efficacia e di autoefficacia nella gestione della classe, nonché può compromettere anche la relazione con gli studenti (Braun et al., 2019). I sintomi depressivi degli insegnanti sono infatti associati a bassi livelli di organizzazione della classe, a comportamenti meno efficaci di gestione della classe, a un minore supporto emotivo ed a maggiori problemi internalizzanti ed esternalizzanti negli studenti (Braun et al., 2019).

Tuttavia, anche gli studenti possono sperimentare sensazioni di *stress*, il quale è diventato un problema comune nella loro vita quotidiana (American Psychological Association, 2010 citato da Hoferichter et al., 2014), visto che la pressione alla *performance* ed alla competizione si sono accentuate nelle scuole e nei contesti lavorativi (Hoferichter et al., 2014). Ricerche recenti svolte con gli adolescenti mostrano che i problemi scolastici vengono costantemente riportati come la maggiore fonte di *stress* (Hoferichter et al., 2014). Ad esempio, gli studenti attribuiscono alti livelli di *stress* ai problemi con gli insegnanti ed al tempo trascorso sui compiti. Inoltre, anche la famiglia ed il gruppo dei pari sono stati menzionati come fonti che hanno un impatto sui loro livelli di *stress* ed ansia: gli studenti percepiscono, infatti, una pressione dai loro genitori ad avere buoni risultati a scuola così come una pressione dai compagni a competere accademicamente (Hoferichter et al., 2014). Alcuni studi nel contesto scolastico hanno indicato che alti livelli di *stress* hanno effetti dannosi sul rendimento scolastico (Kaplan, Liu, & Kaplan, 2005; Liu & Lu, 2010 citati da Hoferichter et al., 2014) e sono maggiormente associati a sentimenti di alienazione scolastica, così come a problemi di regolazione emotiva e comportamentale (Hoferichter et al., 2014).

⁷ Qualsiasi evento, forza o condizione che provoca stress fisico o emotivo (APA, 2018). Retrieved from APA dictionary online <https://dictionary.apa.org/stressor>.

⁸ Retrieved from APA Dictionary online <https://dictionary.apa.org/stress>.

1.4.4 Adattamento

Con adattamento (*adjustment*) o regolazione, si fa riferimento ad un cambio nell'atteggiamento, nel comportamento o in entrambi, di un individuo sulla base di qualche bisogno o desiderio di cambiamento riconosciuti (APA, 2018)⁹. I comportamenti di adattamento vengono attuati considerando e reagendo all'ambiente ed ai suoi cambiamenti, a volte inaspettati ed atipici. Una persona che ha buoni livelli di *adjustment* è colei che soddisfa i propri bisogni in una maniera salutare, utile e dimostra risposte sociali e psicologiche appropriate alle situazioni ed alle richieste (APA, 2018). Nel contesto scolastico, L'adattamento può essere di diversi tipi (Khandaghi & Farasat, 2011):

- Emotivo: lo scopo della regolazione emotiva è quello di identificare i sentimenti e le emozioni positive e negative nel sé ed avere controllo sulle emozioni negative relative al sé ed agli altri.
- Educativo: l'adattamento educativo è definito come un adattamento all'ambiente scolastico, agli insegnanti, ai compagni di classe, ai materiali didattici ed al contenuto delle lezioni, nonché come il mantenimento dell'interesse e dell'attenzione alla lezione.
- Sociale: la regolazione sociale fa riferimento al possesso ed all'applicazione di alcune caratteristiche come la comunicazione con i compagni e gli amici, una comunicazione adeguata con gli insegnanti, la partecipazione nei lavori di gruppo e le abilità sociali.

I comportamenti regolatori nell'ambiente scolastico diminuiscono l'ansia e la tensione degli studenti e migliorano l'apprendimento (Khandaghi & Farasat, 2011).

⁹ Retrieved from APA Dictionary online <https://dictionary.apa.org/adjustment>.

CAPITOLO II: COME INFLUISCONO I PROFESSORI SULL'ANSIA DEGLI ADOLESCENTI?

2.1 Adolescenza come periodo

Il termine adolescenza (dal latino *adolescere*, ovvero crescere) fa riferimento alla fase di transizione dall'infanzia all'età adulta (Özdemir et al., 2016) e corrisponde al periodo che va dall'esordio della pubertà all'acquisizione di indipendenza (Jaworska & MacQueen, 2015). Generalmente, la letteratura definisce come adolescenti tutti i ragazzi di età compresa tra i 12 e i 18 anni (Özdemir et al., 2016), tuttavia, considerando i cambiamenti biologici (pubertà sempre più anticipata) e sociali (transizioni di ruolo più lente) della società contemporanea, recentemente la durata di questo periodo è stata estesa (dai 10 ai 24 anni) (Sawyer et al., 2018). Tralasciando le divergenze relative al momento di inizio e di fine di questa fase, gli studiosi concordano nel sostenere che si tratta di uno stadio dinamico nel quale si verificano uno sviluppo fisico, psicologico e sociale (Özdemir et al., 2016); Questi ultimi sono spesso relazionati a maggiore reattività emotiva, attuazione di comportamenti rischiosi (Jaworska & MacQueen, 2015) e vulnerabilità (Steinberg, 2005).

In particolare, l'adolescenza è caratterizzata da molti cambiamenti: fisicamente, ha luogo lo sviluppo biologico, scheletrico e sessuale (Özdemir et al., 2016) dell'individuo. L'altezza ed il peso aumentano, si modifica la distribuzione corporea del grasso e del muscolo e maturano i caratteri sessuali secondari, tutto ciò è dovuto allo sviluppo dell'asse ipotalamo-ipofisario (Özdemir et al., 2016). A livello cognitivo, avvengono diversi cambiamenti nella struttura e nel funzionamento del cervello, specialmente nelle regioni associate con l'inibizione delle risposte, la calibrazione di rischio e della ricompensa e la regolazione delle emozioni (Steinberg, 2005). Grazie a questi sviluppi cerebrali, durante l'adolescenza vengono migliorati il ragionamento e l'elaborazione delle informazioni, il pensiero diventa più astratto, differenziato e multidimensionale nonché, nel tempo, viene acquisita una mente più cosciente ed autoregolante (Steinberg, 2005). Tuttavia, nella fase adolescenziale, i sistemi cognitivi e comportamentali maturano a diverse velocità e sotto il controllo di distinti processi biologici, vi è un alto livello di attivazione causato dall'esordio della pubertà ma le competenze di regolazione affettiva non sono ancora totalmente sviluppate e ciò porta a elevata instabilità emotiva, difficoltà a gestire gli impulsi (che influenzano poi la presa di decisioni) ed alta suscettibilità all'influenza dei pari (Steinberg, 2005). Infatti, i coetanei e le relazioni sociali in generale rivestono un ruolo sempre più importante per l'adolescente, il quale cerca la propria indipendenza staccandosi progressivamente dal sistema familiare e dedicando più tempo ai gruppi di amici e scolastici (Özdemir et al., 2016). E' proprio in questo contesto ricco di interazioni sociali che

avviene lo sviluppo psicosociale dell'adolescente, caratterizzato dalla progressiva definizione di sé, della propria personalità ed identità e dall'identificazione dei propri ruoli sociali (Özdemir et al., 2016.).

2.2 L'ambiente sociale degli adolescenti e la teoria ecologica di Bronfenbrenner

L'ambiente dunque, e in particolare i diversi sistemi sociali, influiscono molto sul percorso di crescita dei ragazzi e per comprenderne l'impatto può essere utile adottare come riferimento la teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979). Questa fornisce una cornice teorica attraverso la quale esplorare i processi che plasmano lo sviluppo umano, il quale, secondo Bronfenbrenner, "è il prodotto dell'interazione tra l'organismo umano che cresce ed il suo ambiente" (Bronfenbrenner, 1979, p.16). All'interno di questo modello teorico, viene proposto che i sistemi con i quali l'individuo interagisce influenzano l'individuo in modi diversi a seconda che siano più o meno prossimi, ma allo stesso tempo anche l'individuo ha un impatto sull'ambiente circostante e viene considerato dunque come agente attivo (El Zaatari & Maalouf, 2022). Secondo il modello bio-socio-ecologico di Bronfenbrenner, il bambino che si sviluppa è inserito in diversi sistemi: micro, meso, eso, macro ed infine chrono (Crawford, 2020). Con microsistema si fa riferimento all'ambiente più proximale con cui la persona interagisce ed è definito come un *pattern* di attività, ruoli e relazioni di cui un individuo fa esperienza nel tempo e in un dato contesto, ad esempio la scuola, i coetanei, la famiglia (El Zaatari & Maalouf, 2022). Con mesosistema si intende la relazione tra due o più microsistemi nei quali la persona è attivamente coinvolta. Con esosistema, ci si riferisce invece a quegli ambienti in cui la persona non è direttamente coinvolta ma che influenzano comunque il suo sviluppo (El Zaatari & Maalouf, 2022). Infine, il macrosistema comprende le relazioni tra i sistemi di ordine inferiore (micro, meso, eso), la cultura generale e la struttura sociale, mentre con chronosistema si intende il tempo, costruito caratterizzante lo sviluppo umano e che comprende, oltre al processo di sviluppo della persona, anche il contesto storico in cui questa vive (Crawford, 2020).

Uno dei microsistemi più importanti in adolescenza è il contesto scolastico. Quest'ultimo ricopre un ruolo essenziale (positivo o negativo) per lo sviluppo emotivo, cognitivo e sociale dell'adolescente (Raufelder, 2016) ed inoltre influisce sul livello di *stress* sperimentato dagli alunni, aumentandolo oppure favorendo l'acquisizione di strategie di *coping* adeguate (Latsch, 2018).

2.3 Che ruolo giocano i professori?

L'influenza positiva o negativa che la scuola può esercitare sulla crescita degli alunni è in parte dovuta anche alle relazioni che questi ultimi hanno con i rispettivi professori, le quali sono critiche per i processi di insegnamento ed apprendimento (Obispo et al., 2021). Queste relazioni sono

caratterizzate da emozioni che interessano sia gli insegnanti che gli alunni e possono aumentare o diminuire la qualità del legame che si instaura a scuola. È importante sottolineare, inoltre, che gli insegnanti e gli studenti non esistono in un vuoto ma sono influenzati dalle aspettative e dai comportamenti gli uni degli altri, dunque, quando i professori sviluppano delle relazioni positive con gli studenti, queste influenzano il comportamento degli studenti in relazione alla scuola (Khandaghi & Farasat, 2011), favorendo la motivazione accademica, le competenze sociali e cognitive, l'impegno ed il coinvolgimento scolastici, i quali contribuiscono ad uno sviluppo accademico e socioemotivo sano (Hoferichter et al., 2014). Realisticamente però, le relazioni insegnante-studente comprendono anche emozioni negative (Raufelder et al., 2016) che possono dipendere in parte dalla fase complicata e vulnerabile che gli adolescenti devono affrontare ed in parte dall'ambiente scolastico che non soddisfa i bisogni degli studenti e che enfatizza la competizione e la comparazione sociale in un periodo in cui la sensibilità all'opinione dei pari è accentuata (De Wit et al., 2011). Talvolta, infatti, gli studenti sperimentano conflitti con i loro professori, ricevono riscontri negativi, si sentono stressati rispetto alle valutazioni ed è quindi necessario che imparino a gestire sentimenti di rabbia e *distress* e ad autoregolarsi emotivamente (Raufelder et al., 2016).

L'acquisizione di queste competenze può avvenire però in un ambiente educativo sano in cui la relazione con i professori è di buona qualità. Al contrario, è stato dimostrato da diversi autori che, se il rapporto tra professori ed alunni è conflittuale e manca di calore, è associato a maggiore *distress* emotivo nei bambini e nei ragazzi (Kurdi & Archambault, 2018). Inoltre, le relazioni S-T possono influire anche sull'ansia degli alunni, la quale impatta negativamente le attività quotidiane della persona e risulta essere una barriera diretta o indiretta all'apprendimento (Kim, Youngshin et al., 2014). Infatti, alcuni studi condotti con piccoli campioni di studenti, con e senza disabilità, hanno dimostrato che la qualità della relazione insegnante-studente è negativamente correlata con il livello di ansia riportato dagli alunni di quinta elementare e prima media, mentre in uno studio di Kurdi e Archambault (2018), le relazioni negative tra studente e professore sono associate ad un aumento dei sintomi d'ansia negli studenti già a partire dalla terza e quarta elementare. Ancora, secondo uno studio di Yang e colleghi, la relazione professore-studente influisce anche sull'ansia degli studenti delle superiori, con le emozioni negative che esercitano un impatto maggiore, seguite poi dalle emozioni positive (Zheng et al., 2023). Invece, nello studio di Kurdi e Archambault (2018), è stato addirittura trovato che il conflitto nelle relazioni studente-professore era significativamente associato con l'ansia nei bambini alla fine dell'anno scolastico, ma, al contrario di altri studi (O'Connor et al., 2011; Pianta & Stuhlman, 2004), le relazioni armoniose tra studente ed insegnante non erano legate a questo risultato. Questi risultati concordano con quelli di Drugli (2011) secondo i quali il conflitto, rispetto al calore, ha un'influenza maggiore sui sintomi internalizzanti degli alunni (Kurdi & Archambault,

2018). È probabile, dunque, che il calore nella relazione S-T influenzi comunque lo stato d'animo dei ragazzi ma che non sia abbastanza per avere un impatto protettivo rispetto all'ansia di questi ultimi (Kurdi & Archambault, 2018).

2.3.1 *Lo stress e il supporto percepiti*

Oltre al calore ed al conflitto, anche altri fattori caratterizzanti la relazione S-T, come lo *stress* ed il supporto percepiti, possono favorire o meno il benessere mentale degli studenti. La scuola, infatti, presenta spesso situazioni stressanti per gli alunni, dovute alla pressione che questi percepiscono dai genitori e dai compagni a performare e competere accademicamente ma anche al tempo passato sui libri ed alle divergenze con gli insegnanti (Hoferichter et al., 2014). In queste situazioni, l'assenza di una rete sociale supportiva può precedere lo sviluppo di rabbia ed ansia e, infatti, studenti che mostrano alti livelli di ansia generale riportano anche scarse relazioni con i professori (Hoferichter et al., 2014). Questi ultimi, a loro volta, possono sentirsi frustrati e nervosi a causa del loro lavoro: diversi studi dimostrano che è particolarmente difficile insegnare ai ragazzi delle scuole medie in quanto essi vivono un momento unico e critico. In questa fase, gli studenti entrano nella pubertà, sentono il bisogno di maggiore autonomia e diventano anche fisicamente più maturi (Braun et al., 2019). Gli insegnanti, quindi, potrebbero percepire gli studenti adolescenti come minacce alla loro autorità e reagire imponendo più controllo e disciplina. Inoltre, interagire con molti alunni al giorno necessita di una grande quantità di energia cognitiva ed emotiva da parte dell'insegnante e questo può precluderlo dal formare dei legami emotivi stretti con i ragazzi.

Questi elementi rendono la scuola secondaria un ambiente complicato per l'insegnamento, spesso fonte di *distress* emotivo, il quale è correlato ad una scarsa qualità delle relazioni S-T (Braun et al., 2019). Infatti, i sintomi depressivi degli insegnanti e la difficoltà a gestire le richieste che il lavoro presenta loro sono associati a bassi livelli di organizzazione della classe, all'incapacità di personalizzare le interazioni in risposta ai bisogni dei ragazzi e di creare ambienti d'apprendimento appropriati allo sviluppo degli adolescenti, a livelli più alti di problemi esternalizzanti ed internalizzanti (tra cui l'ansia) nei ragazzi e a minore supporto emotivo (Braun et al., 2019). Anche quest'ultimo influisce sulla qualità della relazione professore-studente ed è associato con il benessere emotivo dello studente, i risultati accademici, gli interessi, l'autoefficacia ed il comportamento prosociale (Braun et al., 2019). Inoltre, diversi studi empirici hanno mostrato che gli studenti che percepiscono un maggiore supporto dai professori fanno più esperienza di emozioni accademiche positive, tra cui piacere, interesse, speranza, sollievo e minori emozioni accademiche negative come l'ansia, la depressione, la vergogna, la rabbia e la rassegnazione (Lei et al., 2018). Ancora, relazioni S-T supportive prevedono anche il coinvolgimento accademico dei ragazzi e mitigano risultati accademici negativi come il rischio di fallimento scolastico, *distress* emotivo e comportamenti

esternalizzanti. Questi risultati positivi sono stati riscontrati in studi i cui partecipanti erano giovani provenienti da distinti contesti, ciò suggerisce che il legame tra il supporto dei professori ed il successo degli studenti è generalizzabile tra culture ed etnie (Suldo et al., 2009). Al contrario, altri studi hanno concluso che la percezione di minore supporto dato dai professori (ma anche dai compagni) può essere in parte responsabile dell'aumento dei problemi di salute mentale degli studenti adolescenti (De Wit et al., 2011).

Le relazioni S-T positive diventano dunque essenziali per lo sviluppo personale dello studente e gli insegnanti possono fungere da motivatori scolastici per alcuni studenti (Raufelder et al., 2016); tuttavia, così come per la dimensione del calore, anche quella del supporto dato dai professori non è sempre sufficiente per promuovere lo sviluppo di comportamenti scolastici positivi ed il benessere degli adolescenti. Il supporto dato dai professori non è efficace da solo ma deve essere percepito insieme al supporto dei genitori o degli amici, e, nel migliore dei casi, di tutti e tre i nuclei (Khandaghi & Farasat, 2011). Inoltre, percepire gli insegnanti come motivatori positivi in alcuni casi può portare addirittura all'aumento di alcune emozioni negative, tra cui l'ansia. Questi risultati suggeriscono che la sottostante dipendenza socio-motivazionale dagli insegnanti crea delle aspettative personali, quali dimostrare di essere un buono studente, che possono influire sullo stato emotivo degli studenti (Raufelder et al., 2016). Anche secondo alcuni studi di Suldo (2009), vi sono delle associazioni positive tra il supporto degli insegnanti e l'ansia sociale (Suldo et al., 2009). Questi risultati potrebbero significare che avere degli insegnanti supportivi favorisce una sensibilità più alta alle loro aspettative, maggiore pressione alla performance e conseguentemente livelli più alti di ansia durante le valutazioni (De Wit et al., 2011). Uno studio di Hoferichter (2014), ha dimostrato che, anche a livello cerebrale, gli studenti che valutavano positivamente la qualità del loro rapporto con i professori mostravano un'attività maggiore dell'amigdala (la quale è centrale per l'elaborazione delle emozioni, tra cui l'ansia) quando gli si presentavano delle fotografie dei loro professori aventi espressioni minacciose. Questi risultati supportano quelli di altri studi, i quali indicano che stimoli significativi, come ad esempio i professori supportivi, hanno più probabilità di attivare intensamente l'amigdala (Hoferichter et al., 2014). Pertanto, gli studenti che riportano di avere delle relazioni degne di fiducia, premurose e supportive con i loro insegnanti potrebbero essere più rispettosi, interessati e sensibili a questi ultimi ed alle loro emozioni (Hoferichter et al., 2014). Questa sensibilità porta ad una maggiore attivazione dell'amigdala, la quale, a sua volta è associata a maggiore preoccupazione ed ansia nelle situazioni di valutazione. Dunque, è più probabile che gli studenti che riportano di avere delle relazioni positive con i propri professori mostrino un'elevata attività dell'amigdala se vedono che i loro professori (stimoli significativi) hanno delle espressioni minacciose e sperimentino dunque più ansia durante le valutazioni (Hoferichter et al., 2014).

Infine, anche Sabol e Pianta (2012) hanno indagato il ruolo divergente delle relazioni socio-motivazionali con i professori, le quali da una parte possono fornire supporto e dall'altra creare uno stato di dipendenza. Questi autori hanno trovato che gli studenti che riportano relazioni vicine e supportive con i propri insegnanti mostrano livelli inferiori di evitamento scolastico, ansia e isolamento sociale, mentre gli studenti che dicono di avere delle relazioni dipendenti manifestano più problemi comportamentali a scuola (Pianta & Nimetz, 1991; Sabol & Pianta, 2012 citati da Hoferichter et al., 2014). Ancora, studi longitudinali hanno dimostrato che i bambini che riportano una relazione dipendente con i propri insegnanti in asilo, hanno poi scarsi risultati dal punto di vista accademico e comportamentale in terza media. Al contrario, i bambini che hanno un legame supportivo con i propri professori acquisiscono competenze sociali e accademiche più alte durante gli anni delle scuole elementari e medie (Mashburn & Pianta, 2006). Il supporto è dunque fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo dell'adolescente, ma non deve trasformarsi in dipendenza affettiva, in quanto quest'ultima può rendere eccessiva l'attenzione alle aspettative altrui e condurre a maggiore ansia accademica (De Wit et al., 2011).

2.3.2 L'impatto degli stili educativi sull'ansia

Oltre alla qualità della relazione studente-insegnante, anche gli stili educativi dei professori rappresentano un elemento centrale per lo sviluppo e l'apprendimento dei ragazzi (Obispo et al., 2021). Le modalità di insegnamento e di gestione della classe possono promuovere interazioni sia positive che negative tra i diversi ruoli: i professori che spesso esprimono disapprovazione verso i propri alunni, sottolineando gli errori commessi e criticandone la postura, creeranno solamente interazioni spiacevoli mentre i professori che comunicano con gli studenti in modo positivo, ad esempio facendo complimenti alla postura corretta, ai comportamenti positivi degli alunni, lodando i loro successi, favoriranno un ambiente piacevole in cui sia gli insegnanti che gli alunni si sentiranno a proprio agio, elemento necessario affinché l'insegnamento e l'apprendimento siano interessanti e significativi (Obispo et al., 2021). Anche il livello di controllo che i professori esercitano sui propri alunni differisce a seconda dello stile educativo adottato: alcuni insegnanti preferiscono un ambiente di apprendimento strutturato mentre altri favoriscono lo sviluppo di spazi confortevoli nei quali gli studenti possano sentirsi liberi di apprendere, sperimentare ed essere innovativi (Obispo et al., 2021). Questi distinti approcci all'educazione influiscono anche sul benessere dell'alunno, sulle emozioni da lui esperite (tra cui l'ansia) e sulle sue capacità di gestire le stesse. Di seguito verranno presentati i risultati di quattro studi che hanno esaminato l'influenza degli stili educativi adottati dai professori sullo sviluppo e sulla gestione dell'ansia che gli studenti possono sperimentare a scuola. Gli studi verranno presentati in modo separato, a seconda del modello teorico cui fanno riferimento.

Studio di Khandaghi e Farasat:

In uno studio di Khandaghi e Farasat (2011) sono stati investigati gli effetti dell'utilizzo di due stili di insegnamento, rispettivamente diretti ed indiretti sul livello di adattamento degli studenti di quinta elementare in tre domini: emotivo, sociale e educativo. La regolazione degli studenti è infatti importantissima per migliorare l'apprendimento e favorire comportamenti adattivi, inoltre diminuisce l'ansia e la tensione degli studenti, sviluppando in loro la capacità di mantenere il controllo sui sentimenti negativi rivolti a sé ed agli altri.

I risultati dello studio hanno mostrato che gli stili educativi centrati sullo studente portano a maggiore adattamento degli studenti in tutti e tre i domini. In particolare, vi è una differenza significativa tra l'effetto dei due stili di insegnamento sulla regolazione emotiva ed educativa degli studenti. Per quanto riguarda l'adattamento sociale invece, lo stile di insegnamento è influente ma non è abbastanza, probabilmente perché l'adattamento sociale può essere influenzato in gran parte anche da altri fattori tra cui l'introspezione, l'estroversione, le abilità sociali degli studenti ma anche dal supporto fornito dagli amici, dalla famiglia e dalle autorità scolastiche (Khandaghi & Farasat, 2011).

Studio di Youngshin:

In una ricerca di Youngshin e colleghi (2014), è stato studiato l'effetto che gli stili educativi hanno sul livello di ansia scientifica (Science Anxiety, SA) provata dagli studenti coreani delle scuole medie e superiori. Le misurazioni sono state rilevate attraverso la somministrazione della *Science Anxiety Measurement scale (SAMS)* e del *Teaching Style Questionnaire*, dove gli stili educativi sono categorizzati in esperto, *provider*, facilitatore ed *enabler*. I risultati riportano che la maggior parte degli insegnanti intervistati include poco gli alunni nella lezione ed utilizza perlopiù uno stile esperto, seguito poi dal *provider*, dal facilitatore ed infine dall'*enabler*. Questo indica che numerosi professori di scienze delle scuole secondarie adottano uno stile diretto caratterizzato da bassa inclusione e sensibilità, piuttosto che indiretto, e, per la maggior parte del tempo, guidano la classe più che incoraggiare gli studenti a parteciparvi. Per quanto riguarda il grado d'ansia degli studenti, i risultati affermano che lo stile di insegnamento ha influito su quest'ultimo, con maggiore SA percepita con gli esperti e minore SA sperimentata con gli *enabler*. Infatti, è stato trovato che gli studenti provavano meno ansia quando gli insegnanti si sforzavano di capirli e li incoraggiavano a partecipare in classe e ciò avviene, per l'appunto, con gli insegnanti *enabler* ma non con gli esperti. In questo studio, tuttavia, la relazione tra SA e stile educativo è stata spiegata in relazione alle caratteristiche generali dei vari stili ma non sono stati considerati altri fattori correlati come i valori, le credenze, gli atteggiamenti ed i comportamenti degli insegnanti che potrebbero comunque influenzare il grado di SA sperimentato dagli studenti (Kim, Youngshin et al., 2014).

Studio di Obispo:

Uno studio di Obispo (2021) si è occupato di determinare se esiste una correlazione tra lo stile di gestione della classe dei professori universitari e le tipologie di relazioni percepite tra studente e professore, in questo caso studiate utilizzando due parametri: connessione e ansia. I dati sono stati rilevati attraverso la somministrazione di due questionari, *l'Inventory of Classroom Management Style (ICMS)* e la *Student-Instructor Relationship Scale (SIRS)* ed in aggiunta sono state condotte delle interviste semi-strutturate con gli insegnanti per comprendere quale, secondo loro, fosse lo stile di insegnamento ideale. Lo studio ha rivelato che la maggioranza degli insegnanti utilizza uno stile autoritario per gestire la classe (soprattutto per quanto riguarda gli insegnanti con più esperienza, i quali preferiscono un maggiore controllo della classe) caratterizzato dall'imposizione di limitazioni e controllo sugli studenti ma anche dalla condivisione dei principi e da un incoraggiamento all'indipendenza. Gli insegnanti intervistati credono, infatti, nel valore delle regole per la gestione efficace della classe; tuttavia, ritengono che queste ultime, insieme alle decisioni da prendere, debbano essere comunicate agli studenti prima dell'applicazione delle stesse da parte dell'insegnante.

La discussione in classe è quindi un elemento valorizzato dai professori autoritari, i quali favoriscono il confronto e lo scambio di idee nel caso in cui questi siano utili e pertinenti. Questo stile educativo sembra essere valutato positivamente dagli studenti che hanno partecipato alla ricerca. Questi ultimi hanno per l'appunto riportato di avere delle relazioni di qualità e dei legami forti con i propri insegnanti, segno di elevata connessione con gli stessi. Secondo i risultati, infatti, gli studenti ritengono che i loro professori siano attenti ai loro bisogni, premurosi e questo fa sì che i ragazzi si sentano a proprio agio in classe, che siano accademicamente più motivati ed abbiano più successo scolastico. Inoltre, secondo gli studenti, i momenti di confronto con i loro professori favoriscono un senso di apertura con questi ultimi. Questa connessione non limita però lo sviluppo dell'ansia negli studenti, i quali riportano di essere comunque preoccupati di perdere la fiducia che i professori nutrono nei loro confronti e di non soddisfare le aspettative di questi ultimi. Ciò è dovuto in parte al fatto che i professori autoritari vengono spesso percepiti come fonti esperte, sagge e modelli da seguire, con i quali è necessario rapportarsi con il massimo rispetto e la cui opinione rappresenta un pilastro importante per lo studente. Inoltre, l'ambiente universitario stesso, dove vi è una distinzione marcata tra i ruoli scolastici ed un'enfasi sull'apprendimento orientato al compito, è spesso ricco di elementi stressanti per gli studenti. All'interno di questi ambienti dunque, lo stile autoritario può essere uno dei più efficaci per favorire l'apprendimento degli studenti ed il senso di connessione con questi ultimi, ma solo se abbinato alla creazione di un clima di classe emotivamente sicuro per gli studenti, in modo tale che l'ansia da loro esperita non sia eccessiva e non porti a conseguenze comportamentali come l'isolamento, l'evitamento o la procrastinazione (Obispo et al., 2021).

Studio di Briesmaster e Briesmaster-Paredes:

In uno studio, Briesmaster e Briesmaster-Paredes (2015) hanno esplorato la relazione esistente tra gli stili educativi dei professori e la *Foreign Language Anxiety (FLA)* provata da alcuni studenti universitari cileni che si formano per diventare insegnanti di inglese. Gli stili di insegnamento sono stati rilevati attraverso la *Grasha-Riechmann Teaching Style Survey (1996)* e l'ansia degli studenti con la *Foreign Language Class Anxiety Scale (FLCAS)* sviluppata da Horwitz e Cope (1986) ed attraverso colloqui singoli. In generale, lo studio ha rivelato che quasi la metà dei partecipanti, durante le lezioni, fa esperienza di qualche grado di FLA, che spesso va da moderata ad alta. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che questi studenti devono affrontare spesso momenti imbarazzanti e spiacevoli visto che non conoscono ancora a pieno la lingua straniera, bensì stanno cercando di migliorarne la conoscenza e di padroneggiarla. Dai risultati si evince inoltre che la relazione tra gli stili educativi degli insegnanti e l'ansia negli studenti non è statisticamente significativa, infatti gli alunni sperimentano questa emozione indipendentemente dal metodo di insegnamento dei professori, tuttavia, alcuni *cluster* sembrano provocare più ansia di altri, specialmente quando abbinati ad altri fattori come il genere, la media dei voti e le performance passate degli studenti e per questo motivo è importante considerare questi dati al fine di progettare l'educazione in modo funzionale e sano. La ricerca ha riportato che gli studenti i cui professori utilizzano un *cluster* esperto/formale per l'insegnamento fanno esperienza di livelli più elevati di ansia, seguiti poi dagli alunni i cui professori utilizzano la combinazione delegatore/autorità formale; invece, gli studenti ai quali viene insegnato attraverso il *cluster* modello personale/esperto/facilitatore sono quelli che riportano un livello di ansia minore. Inoltre, proprio l'assenza degli stili "modello personale" e "facilitatore" sembra essere uno dei fattori più influenti sull'ansia dei ragazzi.

Gli autori hanno dunque cercato di individuare diversi motivi per i quali i *cluster* esperto/autorità formale e delegatore/autorità formale sono correlati a maggiori livelli di ansia negli studenti. La loro analisi si è basata sulla loro conoscenza, su risultati di ricerche precedenti, su quanto riportato dagli studenti nelle interviste e su quanto teorizzato da Grasha. Quest'ultimo afferma che lo stile del delegatore pone delle richieste agli studenti che sono diverse da quelle a cui la maggior parte di essi sono abituati a ricevere durante le lezioni più tradizionali. Infatti, gli insegnanti delegatori tendono ad impiegare determinate strategie di insegnamento per favorire l'indipendenza dei ragazzi, ma in alcuni casi queste modalità si rivelano inefficaci in quanto mancano le competenze di base per il lavoro in autonomia, così come è stato rivelato dagli studenti stessi durante le interviste. Ecco quindi che, attraverso l'impiego di questo stile educativo, gli studenti potrebbero sentirsi più in ansia perché percepiscono che le regole di base dell'apprendimento sono cambiate e non sono a conoscenza di come gestire la situazione. Per questo motivo, secondo Grasha (2002), questo stile dovrebbe essere

combinato con degli stili più autoritari in modo da dare agli studenti l'ulteriore supporto e incoraggiamento che serve loro. Secondo diverse ricerche, infatti, sono proprio gli stili "autorità formale" ed "esperto" che forniscono questo supporto extra agli studenti, ma solo se combinati allo stile del facilitatore. Grasha (2002) sottolinea per l'appunto che, quando utilizzato correttamente, l'approccio dell'esperto "riduce l'incertezza degli studenti relativa agli esami, li fa sentire meno in ansia ed aiuta a guidare e dirigere gli studenti nell'analisi del materiale scolastico" (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015, p. 151).

Tuttavia, quando la conoscenza e l'*expertise* dell'insegnante è utilizzata eccessivamente e prepotentemente, può creare una situazione intimidatoria per gli studenti, motivo per il quale i risultati dello studio in questione indicano che gli studenti a cui viene insegnato attraverso il *cluster* esperto/autorità formale fanno esperienza di maggiore ansia. Questo aspetto è stato menzionato anche da uno studente durante le interviste, le sue parole in riferimento all'insegnante, sono state: "Sento che lei (l'insegnante) sa tutto e se commetto un errore mi urlerà contro o qualcosa del genere. Lei (l'insegnante) dice sempre che non riesce a capire come noi, che siamo del quarto anno, facciamo così tanti errori" (intervista 4:7, Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015). Gli stili esperto o autorità formale, quindi, possono rivelarsi efficaci e provocare meno ansia se appaiati ad altre modalità di gestione della classe come quelle del facilitatore o del modello personale. Questo è stato riportato anche da alcune interviste condotte con gli studenti che mostravano meno ansia, secondo i quali i loro professori erano comunque risoluti e rigidi ma "visto che cerca di essere divertente e di farci ridere ci rende più calmi. Lui (il professore) cerca sempre di rendere divertente la lezione e se sbagliamo qualcosa non ci fa sentire male" (intervista 3:4, Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015). Dunque, l'inclusione dello stile facilitatore o modello personale potrebbe essere la chiave per controbilanciare la crescita dell'ansia tra gli studenti dovuta agli stili più autoritari.

2.4 Come intervengono le altre variabili?

I professori ed i loro stili educativi giocano dunque un grande ruolo nello sviluppo dei sintomi d'ansia negli adolescenti, tuttavia, in questo rapporto intervengono anche altri fattori come la cultura di appartenenza, la personalità degli studenti ed il loro genere.

2.4.1 Cultura

Nello studio di Briesmaster e Briesmaster-Paredes (2015), indagante la relazione tra il supporto fornito dai professori e le emozioni accademiche provate dagli studenti, infatti, è stato ritrovato che il supporto degli insegnanti è correlato in modo più forte alle emozioni accademiche positive degli studenti europei/americani rispetto a quelle degli studenti asiatici, al contrario le

emozioni accademiche negative degli alunni asiatici sono state maggiormente negativamente correlate con il supporto dato dai professori rispetto alle emozioni negative degli studenti europei e americani. Dunque, in America ed in Europa il supporto potrebbe avere più effetti positivi sull'accrescimento delle emozioni positive mentre in Asia potrebbe avere maggiori effetti sulla riduzione delle emozioni negative, elementi da considerare per la progettazione dell'educazione e l'adattamento di questa a diverse culture (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015).

2.4.2 Genere

Per quanto riguarda il genere, diversi studi considerati hanno riportato che sia i maschi che le femmine che ricevono dei buoni risultati a scuola sperimentano maggiori livelli di ansia rispetto ai loro compagni meno bravi, tuttavia, tutte le ricerche hanno mostrato che le ragazze tendono a provare ansia a livelli maggiori rispetto ai ragazzi (Kurdi & Archambault, 2018). Le differenze di genere sono presenti anche a livello della relazione con gli insegnanti: le bambine delle elementari riportano meno conflitto e più calore rispetto ai bambini nelle relazioni con i propri maestri. Le bambine, inoltre, sono anche più influenzate dai loro insegnanti e sono più inclini a compiacere gli adulti. Per questo motivo, il conflitto di solito è inusuale per loro e dunque, nel momento in cui fanno esperienza di situazioni negative e stressanti con i loro insegnanti, potrebbero sentirsi più a disagio, marginalizzate e provare più ansia. Inoltre, le ragazze che hanno alti risultati scolastici sono quelle che mostrano maggiori livelli di ansia in assoluto. Questo può essere dovuto al fatto che queste alunne non sono spesso coinvolte in conflitti con i professori o con gli altri studenti, dunque, nel momento in cui fanno esperienza di relazioni difficili con i professori, per le quali non sono abituate e che non sanno gestire possono provare più stress. Per lo stesso motivo, anche i ragazzi che sono più bravi accademicamente sperimentano maggiore ansia rispetto ai loro colleghi maschi meno bravi, tuttavia dimostrano comunque dei livelli inferiori di distress rispetto alle ragazze (Kurdi & Archambault, 2018). Questo, secondo alcuni studiosi, può essere dovuto a fattori sociali e culturali; infatti, alcuni ragazzi potrebbero avere più difficoltà ad ammettere che provano ansia perché ciò potrebbe essere visto come una debolezza (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015).

2.4.3 Tratti di personalità

Infine, anche fattori personali come tendenze o tratti di personalità possono influire sullo stato d'ansia dello studente quando questo interagisce con il proprio professore. Tra i tratti più associati con i disturbi d'ansia è possibile indicare il nevroticismo. Secondo uno studio di Hoferichter (2014), se la relazione studente-insegnante è percepita come positiva, sia gli studenti con alti che bassi livelli di nevroticismo beneficiano da questa relazione supportiva, visto che è associata a minori livelli di

ansia accademica. Tuttavia, se i compagni ed i professori vengono percepiti come motivatori scolastici, è molto probabile che vengano attribuite loro caratteristiche istituzionali, compresi aspettative e pressione a performare. In questi casi, gli studenti con alti livelli di nervosismo, i quali sono generalmente insicuri, potrebbero dunque sviluppare una dipendenza dai compagni e dai professori identificandoli come motivatori positivi e di conseguenza risultare più vulnerabili e sperimentare maggiore ansia accademica (Hoferichter et al., 2014).

CAPITOLO III: DISCUSSIONE

3.1 Risultati a confronto

L'ansia negli adolescenti è un fenomeno molto diffuso, in parte dovuto ai cambiamenti che questa fase porta con sé ed in parte influenzato da altre variabili, personali ma anche ambientali (Özdemir et al., 2016). Tra queste, il contesto scolastico esercita un ruolo importante per il corretto o scorretto sviluppo emotivo e sociale del ragazzo, implementando le capacità di regolazione emotiva (Khandaghi & Farasat, 2011) oppure favorendo lo sviluppo di traiettorie evolutive disadattive e di conseguenti problemi di salute mentale (De Wit et al., 2011). In particolare, la struttura stessa del sistema scolastico è spesso inadeguata, non vi è un adattamento ai bisogni evolutivi dei ragazzi (tra cui maggiore autonomia ma anche più relazioni significative con i pari e maggiore supporto dato da figure non genitoriali) e questo, secondo Eccles (1993), provoca negli studenti un declino nella percezione di supporto sociale. Inoltre, nelle scuole medie e superiori vi è la tendenza a giudicare le *performance* accademiche degli alunni usando dei criteri che enfatizzano le relative abilità, la competizione e la comparazione sociale, e ciò favorisce uno stato di stress, talvolta eccessivo (De Wit et al., 2011).

Tuttavia, l'ambiente scolastico è sfidante anche per i professori che ci lavorano, i quali devono rapportarsi con degli studenti che stanno vivendo una fase delicata del loro sviluppo. Proprio la crescita dei ragazzi, sia fisica che mentale, può risultare intimidatoria per gli insegnanti, i quali struttureranno conseguentemente l'insegnamento in modo più rigido e controllato. Inoltre, i legami che gli insegnanti formano con gli alunni in questo periodo sono spesso meno significativi e stretti di quelli tra maestri e bambini, a causa della quantità maggiore di studenti con cui interagire e di lezioni da tenere. Dunque, sia l'età degli studenti che l'organizzazione stessa del sistema scolastico richiedono agli insegnanti un dispendio elevato di energia cognitiva ed emotiva e rendono la scuola di secondo grado un ambiente difficile in cui insegnare, dove la qualità delle relazioni insegnante-studente talvolta diminuisce (Braun et al., 2019). Tuttavia, proprio questo tipo di relazioni sono tra i fattori ambientali scolastici che più influiscono sullo sviluppo dell'adolescente e sul suo benessere psicologico (Kim, Youngshin et al., 2014). Infatti, quest'ultimo, insieme alla motivazione ed ai risultati accademici, trae beneficio dalle emozioni positive derivanti da relazioni di alta qualità con gli insegnanti (Raufelder et al., 2016): gli studenti che riportano di avere relazioni positive e vicine con i pari e con i professori apprezzano di più la scuola e sono capaci di mantenere l'interesse in attività accademiche e sociali, ciò porta a voti migliori e ad un alto coinvolgimento scolastico (Hoferichter et al., 2014). Ancora, diversi studi hanno indicato un legame tra relazioni di qualità

caratterizzate da calore, fiducia, accettazione reciproca, bassi livelli di conflitto e risultati positivi come maggiori livelli di funzionamento psicologico e immunitario e benessere emotivo (Hoferichter et al., 2014).

Al contrario, se gli insegnanti non forniscono supporto e sperimentano *distress* emotivo, non vi sarà un'adeguata gestione della classe, la relazione sarà di bassa qualità, meno supportiva e potrà favorire l'insorgere di problemi comportamentali negli studenti (Braun et al., 2019). La qualità della relazione insegnante studente è infatti negativamente correlata con l'ansia negli adolescenti (Kurdi & Archambault, 2018) e in particolare, in questo tipo di relazione, le emozioni negative, piuttosto che quelle positive, hanno un maggiore impatto sugli studenti (Zheng et al., 2023). Inoltre, nello studio di Kurdi e Archambault (2018), è stato addirittura trovato che le relazioni armoniose tra professori e studenti non erano nemmeno correlate con l'ansia degli alunni. Dunque, il conflitto tra professori e studenti esercita un'influenza più forte sui sintomi internalizzanti di questi ultimi rispetto al calore, il quale probabilmente da solo non basta per ridurre l'ansia negli studenti (Kurdi & Archambault, 2018).

Spesso è infatti necessario che l'adolescente riceva supporto e calore anche da altre figure significative, come i genitori o i coetanei (Khandaghi & Farasat, 2011). In aggiunta, alle volte il supporto ed il calore percepiti, oltre a non essere abbastanza per fungere da fattori protettivi, possono addirittura portare ad un aumento dell'ansia negli studenti, così come è stato dimostrato da alcuni studi già presentati nel capitolo precedente. Questo avviene principalmente per due motivi: da un lato, la maggiore sensibilità al giudizio dei professori e la relativa pressione alla *performance* (Suldo et al., 2009), dall'altro la dipendenza socio-motivazionale che può essere conseguente a relazioni troppo strette e può portare a scarsa autonomia, eccessiva preoccupazione per l'opinione dei propri insegnanti e scarse abilità regolatorie (De Wit et al., 2011).

Inoltre, come è stato anticipato nel capitolo precedente, anche gli stili educativi adottati dai professori possono influire sulla qualità della relazione S-T e contribuire, in modi diversi, allo sviluppo di sintomi ansiosi negli studenti. Al fine di fornire un'analisi sistematica degli studi già presentati e di individuare gli stili che meno favoriscono l'ansia negli alunni, si procederà con un confronto tra i diversi modelli teorici mettendo in luce i punti in comune e le differenze degli stessi. È possibile identificare una prima somiglianza tra lo stile "*enabler*" del modello teorico di Van Tilburg e Heimlich e lo stile "democratico" del modello di Brody, i quali condividono l'attenzione all'alunno, nonché l'enfasi sullo sviluppo delle sue abilità personali e di relazioni significative con l'insegnante. Anche il modello di Grasha è confrontabile con quello di Van Tilburg e Heimlich: in entrambe le teorizzazioni, l'insegnante "esperto" è colui che possiede molte informazioni e conoscenze e cerca di trasmetterle ai suoi alunni senza considerare però le loro differenze individuali, bensì dando priorità alla materia ed alle classiche modalità di insegnamento frontali. Visto che è

caratterizzato da bassa inclusione e bassa sensibilità, lo stile dell'esperto è in parte sovrapponibile allo stile autocratico del modello di Brody. Anche in questo caso, infatti, l'insegnante si basa sulla propria conoscenza e sul proprio livello di *expertise* per strutturare l'insegnamento il quale è prettamente centrato sull'insegnante, mentre qualsiasi input proveniente dagli alunni viene ignorato. Sia lo stile esperto che quello autocratico, inoltre, tendono ad inibire i processi cognitivi degli alunni e a favorire la percezione dell'insegnante come una figura intimidatoria; ciò è dovuto all'eccessiva imposizione di regole ed alla loro poca discussione critica.

Continuando il confronto tra la teorizzazione di Grasha e quella di Van Tilburg e Heimlich è possibile notare che lo stile del facilitatore presenta delle analogie: in entrambi i modelli, l'insegnante facilitatore valorizza la creazione di un legame con gli studenti caratterizzato da apertura, flessibilità e supporto, anche se nel modello di Van Tilburg e Heimlich viene enfatizzata anche l'attenzione alla materia ed all'organizzazione dell'insegnamento in base a quest'ultima; inoltre, mentre la definizione di facilitatore di Van Tilburg e Heimlich fa riferimento ad un legame che il professore instaura con l'intero gruppo classe (alta inclusione), nello stile "facilitatore" di Grasha viene considerata anche la relazione che l'insegnante sviluppa con i singoli alunni in base ai loro bisogni e per questo motivo include in sé anche alcune caratteristiche dello stile "*provider*" teorizzato anch'esso da Van Tilburg e Heimlich. Comparando invece il modello di Grasha con quello di Brody, si possono individuare delle somiglianze tra gli stili "autorità formale" e "autoritario". In ambedue i casi, infatti, l'insegnante è una figura autoritaria, la quale stabilisce chiari obiettivi, aspettative e regole ma che allo stesso tempo fornisce dei riscontri individuali personalizzati ed è favorevole alle occasioni di confronto costruttivo con i suoi alunni. Secondo tutte e due le teorizzazioni questo stile enfatizza le regole ma, mentre secondo il modello di Grasha, ciò potrebbe rendere l'insegnamento più rigido, nella teorizzazione di Brody questo stile pone comunque attenzione all'individualità degli alunni ed al contributo che possono dare.

Proseguendo con la comparazione tra questi due modelli, anche il delegatore (Grasha) ed il *laissez-faire* (Brody) condividono degli elementi. Infatti, ambedue lasciano molta autonomia ed indipendenza agli alunni e forniscono minore guida ed assistenza; tuttavia, nel primo stile l'insegnante è comunque una figura presente e funge da risorsa per gli alunni, nel secondo invece non viene considerato come un'autorità o un punto di riferimento in quanto non dà degli stimoli ma, per l'appunto, "lascia fare" agli studenti. Infine, il modello di Grasha include un quinto stile non presente nelle altre due teorizzazioni ovvero il "modello personale", il quale descrive il professore come una figura esemplare che i ragazzi seguono e cercano di emulare e le cui aspettative esercitano un'influenza importante. Passando al confronto degli studi presentati nel secondo capitolo, è possibile affermare che in tutti i casi qualsiasi stile educativo adottato ha influito e favorito l'ansia degli

studenti; Tuttavia, è possibile identificare quali sono gli stili che sono maggiormente associati ad alti livelli di ansia e quali invece provocano ansia minore. Nello studio di Youngshin (2014), ad esempio, lo stile più utilizzato dai professori, ovvero l'esperto, è stato anche quello più associato con la SA degli studenti, seguito poi dagli stili via via meno utilizzati quali *provider*, facilitatore ed infine *enabler*. Secondo i risultati riscontrati da Obispo (2021) invece, lo stile più utilizzato è quello autoritario: i professori enfatizzano il valore delle regole ma allo stesso tempo cercano di creare un legame con gli studenti, i quali apprezzano questa modalità di insegnamento anche se può provocare in loro livelli moderati di ansia a causa della paura di non riuscire a soddisfare le aspettative dei professori. Infine, la ricerca di Briesmaster e Briesmaster-paredes (2015) ha riscontrato che il *cluster* esperto/autorità formale provoca molta ansia, seguito poi dal *cluster* delegatore/autorità formale, il quale dà troppa autonomia ai ragazzi e li lascia in balia di loro stessi ed infine dal *cluster* modello personale/esperto/facilitatore.

Questi risultati concordano con quelli trovati da Youngshin (2014) ma solo parzialmente con quelli di Obispo (2021), visto che nello studio di quest'ultimo lo stile autoritario non causa livelli di ansia così elevati come fa lo stile "autorità formale" nella ricerca di Briesmaster e Briesmaster-Paredes (2015). Ciò può essere in parte dovuto alla diversa concettualizzazione degli stili educativi: la teorizzazione di Grasha, utilizzata nello studio di Briesmaster e Briesmaster-Paredes (2015), descrive lo stile "autorità formale" come più rigido ed intransigente dello stile "autoritario" concepito da Brody e potrebbe essere proprio questa rigidità a causare maggiore ansia negli alunni. Infatti, sempre dallo studio di Briesmaster e Briesmaster-Paredes (2015), è risultato che se lo stile autorità formale o esperto venivano appaiati a stili più flessibili ed attenti agli studenti come quelli del modello personale o del facilitatore, l'ansia era minore. Nella teorizzazione utilizzata da Obispo (2021), lo stile autoritario include già in sé una maggiore sensibilità allo studente e per questo motivo i risultati degli studi di Obispo (2021) e di Briesmaster e Briesmaster-Paredes (2015) presentano comunque delle somiglianze.

Infine, tutte le ricerche presentate sono accomunate dal fatto che gli stili maggiormente utilizzati dai professori sono diretti, centrati sugli insegnanti e sulle loro modalità prestabilite di gestione della classe nonostante, come dimostra lo studio di Khandaghi e Farasat (2011), gli stili indiretti favoriscano una maggiore regolazione emotiva, sociale ed educativa. Comparando e riassumendo i risultati di tutti gli articoli scientifici illustrati nel secondo capitolo, è possibile affermare che gli stili educativi maggiormente centrati sui professori, che enfatizzano il livello di *expertise* e l'autorità degli insegnanti sono fonte di maggiore stress ed ansia negli studenti adolescenti in quanto vengono percepiti come troppo rigidi, danno poco spazio all'individualità degli alunni e si focalizzano eccessivamente su ciò che il professore ritiene sia corretto. Tuttavia, se questi stili

vengono combinati con delle modalità di insegnamento più centrate sugli studenti, che considerano i loro bisogni, le loro idee, e che li fanno sentire capaci ma allo stesso tempo supportati e guidati, l'ansia risulterà ridotta. È necessario dunque che, oltre ad enfatizzare le conoscenze possedute dagli insegnanti (così come fa l'esperto), questi ultimi si pongano come *role model* e guide (*personal model*) preparando per gli alunni una via da seguire in modo tale che questi non si sentano eccessivamente persi, insicuri ed abbandonati (così come potrebbe accadere se lo stile adottato è quello del delegatore), fornendo delle regole e una struttura (come fa l'autorità formale), pur concedendo in parte autonomia e ponendo attenzione all'individualità (come fa l'autoritario) ed ai bisogni della classe e degli alunni (come fanno il facilitatore e l'*enabler*). Dunque, lo stile più adeguato per promuovere un sano apprendimento e contenere l'ansia provata dagli studenti adolescenti potrebbe risultare, in realtà, da una combinazione di diversi stili, sia diretti che indiretti, che stabiliscano disciplina ma allo stesso tempo si basino sul rispetto reciproco (Khandaghi & Farasat, 2011) e forniscano libertà all'alunno per potersi esprimere, imparare e crescere.

Lo stile educativo dei professori è dunque un fattore fondamentale della relazione insegnante-studente ed ha un impatto sull'ansia di questi ultimi; tuttavia, vi sono altre variabili da considerare per comprendere l'influenza dei diversi stili educativi sulle emozioni provate dagli alunni. Come è stato già anticipato nel capitolo precedente, la cultura, il genere e la personalità degli studenti sono fattori da tenere presente. Riassumendo i risultati degli studi, possiamo affermare che le studentesse riportano maggiori livelli di ansia, dovuti spesso alla paura di ricevere disapprovazione da parte dei professori (Kurdi & Archambault, 2018). Gli studenti invece, riportano ansia minore e ciò potrebbe derivare dal fatto che le relazioni che questi ultimi hanno con i professori sono meno intime e per questo meno contraddistinte da aspettative che potrebbero creare distress, oppure potrebbe essere dovuto a motivi culturali per i quali i ragazzi fanno più fatica ad ammettere di provare alcune emozioni, tra cui l'ansia, in quanto potrebbe farli risultare meno virili (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015). A livello personale poi, vi sono individui più predisposti a sperimentare ansia come coloro che presentano alti livelli di nevroticismo, i quali sono più vulnerabili e sensibili ai giudizi ed alle aspettative degli altri significativi (Hoferichter et al., 2014). Infine, anche la cultura occidentale o orientale ha effetti diversi sulle modalità di insegnamento e sulla percezione di quest'ultimo da parte degli alunni, i quali, a seconda dell'ambiente in cui sono immersi, preferiranno metodologie di insegnamento più o meno rigide e saranno sensibili in modi diversi al supporto ed al calore fornito dai professori (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015).

3.2 Come progettare l'educazione?

I risultati degli studi analizzati si rivelano molto utili per la progettazione dell'insegnamento nelle scuole medie e superiori. Infatti, a partire da questi, psicologi e insegnanti possono individuare le modalità più adeguate per educare i ragazzi senza causare eccessiva ansia, la quale ha poi effetti negativi sull'apprendimento, bensì favorendo il benessere degli studenti e lo sviluppo di un ambiente accademico sano. All'interno di un ambiente sano "le classi scolastiche possono diventare comunità resilienti che forniscono supporto e guida essenziali cosicché i bambini vulnerabili possano imparare e avere successo" (Doll, Zucker, & Brehm, 2004, citati da Suldo et al., 2009, p. 68). I professori dovrebbero quindi essere delle figure di riferimento che forniscono stabilità, supporto e calore, con le quali è possibile confrontarsi liberamente ed imparare, senza che le loro aspettative esercitino un'influenza eccessiva sullo stato d'animo degli studenti e sui loro comportamenti, in quanto potrebbero causare ansia elevata. In aggiunta, oltre a coltivare sentimenti e relazioni positive, è necessaria anche una diminuzione delle emozioni negative e del conflitto nel rapporto tra insegnanti e studenti, in quanto queste ultime hanno il maggiore impatto sulla qualità della relazione stessa (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015).

Per diminuire le emozioni negative e migliorare la qualità della relazione, è importante che gli insegnanti in primis riescano a gestire lo stress e godano di buona salute mentale. Infatti, come è risultato dallo studio di Braun (2019), maggiori sono i sintomi di burnout occupazionale dei professori delle medie e minori sono le probabilità che questi ultimi abbiano delle interazioni insegnante-studente appropriate dal punto di vista evolutivo e di alta qualità, nelle loro classi più difficili. Inoltre, ricerche precedenti riportano che l'esaurimento psicologico, una componente del burnout, è relazionata ad un minor senso di autoefficacia nella gestione della classe tra gli insegnanti delle scuole medie. Il burnout occupazionale è quindi molto dannoso, non solo per il benessere personale degli insegnanti ma anche per la loro abilità di creare degli ambienti d'apprendimento adeguati al periodo che devono affrontare gli studenti adolescenti (Braun et al., 2019).

Al fine di favorire un'educazione di qualità ed un buon rapporto con gli alunni, l'insegnante potrebbe implementare alcune tecniche di gestione dello *stress*, tra cui la *mindfulness*. Lo studio di Braun (2019) ha infatti dimostrato che questa strategia di *coping* è correlata a minori livelli di stress lavorativo, burnout occupazionale e sintomi di depressione ed ansia nonché a interazioni con gli studenti emotivamente più supportive. Dunque, migliorare le abilità di *mindfulness* dei professori delle medie, oltre ad avere degli effetti positivi sul loro benessere, può essere un elemento chiave per implementare le interazioni con i loro studenti, specialmente con coloro che presentano più difficoltà scolastiche e migliorare la qualità della relazione S-T, importantissima per gli alunni.

Oltre a saper gestire le situazioni che elicitano sentimenti negativi però, i professori dovrebbero anche avere consapevolezza di quale è lo stile educativo che più utilizzano, essere a conoscenza di quali sono gli effetti sugli studenti delle diverse modalità di insegnamento che adottano e valutare quale tra queste utilizzare al fine di favorire l'apprendimento e diminuire i sentimenti negativi ad esso correlati. È essenziale quindi che gli insegnanti si sforzino di modificare e perfezionare il modo in cui educano, comprendendo quando utilizzare delle pratiche più dirette o indirette, favorendo la partecipazione attiva e la motivazione ed includendo anche approcci più facilitanti all'apprendimento della loro materia, specialmente quando interagiscono con studenti ansiosi (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015). Infine, è importante che gli insegnanti considerino anche altre variabili intervenienti nella loro relazione con i ragazzi, come ad esempio la cultura, la personalità ed il genere al fine di personalizzare l'insegnamento e far sentire gli studenti a proprio agio.

3.3 Quali limiti?

Questa analisi della letteratura ha approfondito la relazione tra gli stili educativi dei professori, la qualità dei loro rapporti con gli studenti e l'ansia degli adolescenti ed ha permesso di individuare quali sono le modalità di insegnamento che più favoriscono il benessere dello studente e sono dunque fondamentali per una progettazione ottimale dell'educazione. Tuttavia, questa rassegna presenta dei limiti che è necessario esporre al fine di favorire la comprensione ed il corretto utilizzo dei risultati finora riportati e che possono essere utili per sviluppare ulteriormente gli studi stessi. Innanzitutto, il gruppo *target* di questa analisi è costituito da ragazzi adolescenti, tuttavia i partecipanti degli studi sopra presentati appartenevano a diverse fasce d'età, partendo dai bambini di quinta elementare, passando per le scuole medie e superiori ed arrivando fino agli studenti universitari (come negli studi di Obispo (2021) e Briesmaster e Briesmaster-paredes (2015)). L'inclusione di studi che hanno esaminato gruppi di ragazzi di età così diverse si è basata su alcune considerazioni: in primo luogo, il periodo dell'adolescenza non è delineato in modo rigido e preciso, bensì varia a seconda delle diverse concettualizzazioni; in secondo luogo, secondo teorizzazioni recenti, l'adolescenza sembra iniziare sempre più anticipatamente e prolungarsi ulteriormente (Sawyer et al., 2018). Le cause di questi due fenomeni risiedono rispettivamente nella pubertà precoce (motivo per il quale sono stati considerati studi i cui partecipanti avevano 10/11 anni) e nella posticipazione delle transizioni di ruolo che caratterizzano il passaggio all'età adulta come l'acquisizione di indipendenza economica, di maggiore autonomia, responsabilità, il matrimonio e la genitorialità (ragione per cui sono stati considerati anche gli studi che hanno analizzato l'ansia negli studenti del college, la cui età media va dai 18 ai 23 anni) (Sawyer et al., 2018). Tuttavia, nonostante questi ragazzi possano tutti essere inclusi sotto la stessa categoria di "adolescenti", le modificazioni fisiche, cerebrali, emotive e sociali sono

differenti tra studenti delle elementari, medie, superiori e dell'università e di conseguenza (Özdemir et al., 2016), i risultati di questa rassegna, sebbene utili, dovrebbero essere aggiornati ed adattati in base al gruppo di età di riferimento. Altre analisi simili potrebbero quindi considerare e raggruppare insieme gli studi i cui partecipanti appartengono a specifiche fasce di età in modo tale da poter ricavare dei risultati applicabili a target determinati.

Un altro limite del seguente elaborato è quello per cui non sono stati analizzati solamente gli articoli scientifici che presentano la stessa classificazione degli stili educativi, bensì sono stati inclusi studi diversi che hanno fornito terminologie distinte a seconda del modello teorico di riferimento. In questa rassegna si è cercato di individuare gli elementi in comune tra le varie concettualizzazioni in modo tale da fornire dei risultati applicabili a più contesti; tuttavia, i modelli teorici non sono sempre totalmente sovrapponibili. Per questo motivo, ulteriori analisi potrebbero occuparsi di confrontare studi diversi che però considerino gli stessi modelli teorici, al fine di sviluppare un'analisi più sistematica.

Infine, la relazione studente-insegnante è stata studiata prettamente in una direzione: l'influenza dell'insegnante sullo studente. Tuttavia, professori ed alunni sono influenzati gli uni dagli altri (Khandaghi & Farasat, 2011). Di conseguenza, non solo lo stile educativo del professore può avere un impatto sull'adolescente e sul suo modo di gestire l'ansia ma anche le caratteristiche del ragazzo, il suo comportamento ed il suo ruolo sociale possono incidere sull'insegnante e sulle sue modalità di insegnamento, che a loro volta influenzeranno nuovamente lo studente. Ecco, dunque, che rassegne future potrebbero analizzare l'impatto della relazione insegnante-studente sull'ansia dell'adolescente considerando entrambe le direzioni di influenza e ponendo enfasi sulla reciproca interazione tra le due parti e con il resto dell'ambiente, caratterizzato non solo dal sistema scolastico ma anche da quello familiare, amicale e dai diversi esosistemi.

CONCLUSIONE

A partire dai risultati degli studi qui riportati, è possibile affermare che la relazione insegnante-studente esercita un'influenza sullo sviluppo e la percezione di stati di ansia tra gli studenti adolescenti. In particolare, sia la qualità della relazione S-T ma anche le dimensioni del supporto dato dai professori e dello stress percepito dagli studenti e dagli insegnanti sono correlati negativamente con i sintomi d'ansia degli alunni. Ciò significa che relazioni di elevata qualità, caratterizzate da alti livelli di supporto e bassi livelli di *stress* rappresentano la tipologia di legame ideale per favorire l'apprendimento dell'alunno all'interno di un ambiente per lui sereno e non minaccioso. Inoltre, anche le modalità di insegnamento e gestione della classe possono rivelarsi utili al fine di limitare l'ansia provata dagli studenti: lo stile autoritario teorizzato da Brody sembra essere quello associato a minori livelli di ansia negli alunni in quanto fornisce struttura e regole ma allo stesso tempo dà rilevanza all'individualità degli alunni, ai loro bisogni e favorisce il confronto ed il dialogo con essi. A partire da ciò, lo stile più adeguato per l'educazione potrebbe risultare dalla combinazione di diversi stili educativi (i quali a loro volta sono concettualizzati in modo differente a seconda del modello teorico) che enfatizzino le conoscenze e l'autorità del professore ma che favoriscano anche l'adattamento dell'insegnamento alle esigenze degli alunni ed incentivino la partecipazione di questi ultimi. Inoltre, per contenere lo sviluppo di stati d'ansia negli alunni è molto importante che i professori limitino le emozioni negative nella relazione con i ragazzi in quanto queste ultime hanno un impatto (negativo) sullo stato d'animo dei ragazzi molto più forte rispetto a quelle positive. Infine, è necessario che gli insegnanti, oltre a seguire queste linee guida, personalizzino l'educazione considerando gli specifici studenti con cui interagiscono, in quanto anche caratteristiche personali, culturali e sociali possono contribuire, in misure distinte, all'insorgenza di disturbi d'ansia. È importante, quindi, che gli insegnanti e gli psicologi scolastici facciano tesoro di questi risultati e li tengano presente (assieme anche ai loro limiti) per progettare l'educazione nel modo più efficace e sano possibile.

BIBLIOGRAFIA

- Alvi, T., Kumar, D., & Tabak, B. A. (2022). Social anxiety and behavioral assessments of social cognition: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, *311*, 17–30. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.130>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (5th ed) DSM-5. Arlington, VA.
- Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and Anxiety Disorders in Children and Adolescents: Developmental Issues and Implications for DSM-V. *The Psychiatric clinics of North America*, *32*(3), 483–524. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002>
- Black, J. J., & Rofey, D. L. (2018). An overview of common psychiatric problems among adolescent and young adult females: Focus on mood and anxiety. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*, *48*, 165–173. <https://doi.org/10.1016/j.bpobgyn.2017.08.007>
- Blanchard, D. C., & Blanchard, R. J. (2008). Chapter 2.4 Defensive behaviors, fear, and anxiety. In R. J. Blanchard, D. C. Blanchard, G. Griebel, & D. Nutt (A c. Di), *Handbook of Behavioral Neuroscience* (Vol. 17, pp. 63–79). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1569-7339\(07\)00005-7](https://doi.org/10.1016/S1569-7339(07)00005-7)
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle School Teachers' Mindfulness, Occupational Health and Well-Being, and the Quality of Teacher-Student Interactions. *Mindfulness*, *10*(2), 245–255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Briesmaster, M., & Briesmaster-Paredes, J. (2015). The relationship between teaching styles and NNPSETs' anxiety levels. *System*, *49*, 145–156. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.01.012>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Chand SP, Marwaha R. (s.d.). *Anxiety*. [Updated 2023 Apr 24]. In: *StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2024 Jan.* <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470361/>
- Crawford, M. (2020). Ecological Systems Theory: Exploring the Development of the Theoretical Framework as Conceived by Bronfenbrenner. *Journal of Public Health Issues and Practices*, 4(2). <https://doi.org/10.33790/jphip1100170>
- Donolato, E., Marci, T., Altoè, G., & Mammarella, I. C. (2020). Measuring Test Anxiety in Primary and Middle School Children: Psychometric Evaluation of the Test Anxiety Questionnaire for Children (TAQ-C). *European Journal of Psychological Assessment*, 36(5), 839–851. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000556>
- El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner Bio-ecological System Theory Explains the Development of Students' Sense of Belonging to School? *Sage Open*, 12(4), 21582440221134089. <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Hoferichter, F., Raufelder, D., & Eid, M. (2014). THE MEDIATING ROLE OF SOCIO-MOTIVATIONAL RELATIONSHIPS IN THE INTERPLAY OF PERCEIVED STRESS, NEUROTICISM, AND TEST ANXIETY AMONG ADOLESCENT STUDENTS: Stress, Neuroticism, Test Anxiety, and Socio-Motivational Relationships. *Psychology in the Schools*, 51(7), 736–752. <https://doi.org/10.1002/pits.21778>
- Jaworska, N., & MacQueen, G. (2015). Adolescence as a unique developmental period. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 40(5), 291–293. <https://doi.org/10.1503/jpn.150268>
- Kalin, N. H. (2020). Novel Insights Into Pathological Anxiety and Anxiety-Related Disorders. *American Journal of Psychiatry*, 177(3), 187–189. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.20010057>
- Khandaghi, M. A., & Farasat, M. (2011). The effect of teacher's teaching style on students' adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1391–1394. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.299>

- Kim, Youngshin, Seo, Yoo-Sun, Lim, Soo-Min, Lee, Hyonyong, & Yoon, Heojoeng. (2014). Secondary School Students' Science Anxiety in Relation to Their Science Teachers' Teaching Styles in Korea. *Journal of The Korean Association For Science Education*, 34(4), 367–373. <https://doi.org/10.14697/JKASE.2014.34.4.0367>
- Kurdi, V., & Archambault, I. (2018). Student–Teacher Relationships and Student Anxiety: Moderating Effects of Sex and Academic Achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(3), 212–226. <https://doi.org/10.1177/0829573517707906>
- Lacey, C. H., & Saleh, A. (s.d.). *Teaching Styles of Male and Female Professors*.
- Latsch, A. (2018). The Interplay of Emotional Instability and Socio-Environmental Aspects of Schools during Adolescence. *European Journal of Educational Research*, volume–7–2018(volume7-issue2.html), 281–293. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.281>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Mammarella, I. C., Caviola, S., Rossi, S., Patron, E., & Palomba, D. (2023). Multidimensional components of (state) mathematics anxiety: Behavioral, cognitive, emotional, and psychophysiological consequences. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1523(1), 91–103. <https://doi.org/10.1111/nyas.14982>
- McNaughton, N., & Zangrossi, H. (2008). Chapter 2.1 Theoretical approaches to the modeling of anxiety in animals. In R. J. Blanchard, D. C. Blanchard, G. Griebel, & D. Nutt (A c. Di), *Handbook of Behavioral Neuroscience* (Vol. 17, pp. 11–27). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1569-7339\(07\)00002-1](https://doi.org/10.1016/S1569-7339(07)00002-1)
- Muris, P., & Field, A. P. (2008). Distorted cognition and pathological anxiety in children and adolescents. *Cognition & Emotion*, 22(3), 395–421. <https://doi.org/10.1080/02699930701843450>

- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B.L., Loftus, G.R. & Lutz C. (2014). *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology (16th ed)*. Cengage Learning EMEA (trad. it. Mirandola, C. (a cura di). (2017). *Atkinson & Hilgard's Introduzione Alla Psicologia*. Padova: Piccin.
- Obispo, R. T., Magulod, G. C., & Tindowen, D. J. C. (2021). Teachers' Classroom Management Styles and Student-Teacher Connectedness and Anxiety. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(5), 123–141. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.5.7>
- Babaev O., Piletti Chatain C., e Krueger-Burg D., (2018). *Inhibition in the amygdala anxiety circuitry*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5938054/>
- Özdemir, A., Utkualp, N., & Palloş, A. (s.d.). *Physical and Psychosocial Effects of the Changes in Adolescence Period*.
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Romund, L., Golde, S., Lorenz, R. C., & Beck, A. (2016). Adolescents' Socio-Motivational Relationships With Teachers, Amygdala Response to Teacher's Negative Facial Expressions, and Test Anxiety. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 706–722. <https://doi.org/10.1111/jora.12220>
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Schneeweiss, D., & Wood, M. A. (2015). THE POWER OF SOCIAL AND MOTIVATIONAL RELATIONSHIPS FOR TEST-ANXIOUS ADOLESCENTS' ACADEMIC SELF-REGULATION. *Psychology in the Schools*, 52(5), 447–462. <https://doi.org/10.1002/pits.21836>
- Saviola, F., Pappaianni, E., Monti, A., Grecucci, A., Jovicich, J., & De Pisapia, N. (2020). Trait and state anxiety are mapped differently in the human brain. *Scientific Reports*, 10(1), 11112. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-68008-z>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)

- Social Anxiety Disorder: More Than Just Shyness - National Institute of Mental Health (NIMH).*
(s.d.). Recuperato 21 marzo 2024, da <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/social-anxiety-disorder-more-than-just-shyness>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67–85. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556–572. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>
- Zheng, M., Guo, X., Chen, Z., Deng, J., & Hu, M. (2023). Association between interpersonal relations and anxiety, depression symptoms, and suicidal ideation among middle school students. *Frontiers in Public Health*, 11, 1053341. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1053341>