



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA

**Corso di Laurea Magistrale in
MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA**

Tesi di Laurea Magistrale

**Chiamata professionale e performance lavorativa:
Uno studio empirico su un campione di docenti e studenti
di scuola secondaria di secondo grado**

**Career calling and job performance:
An empirical study on a sample of high school teachers and students**

Relatrice:

Prof.ssa Anna Dalla Rosa

Laureanda: Sofia Bimbati

Matricola: 2017388

Anno Accademico
2021/2022

Sommario

Introduzione.....	7
Capitolo 1: La chiamata professionale	9
1.1 Definizioni	9
1.1.1 Approccio neoclassico e moderno	10
1.2 Unified Multidimensional Calling Scale	11
1.3 Work as a Calling Theory	13
1.3.1 Predittori del vivere la chiamata professionale	14
<i>Chiamata professionale</i>	14
<i>Accesso alle opportunità</i>	15
1.3.2 La relazione tra percepire e vivere la chiamata professionale	16
<i>Significatività del lavoro</i>	16
<i>Impegno nel lavoro</i>	17
<i>P-E fit</i>	18
<i>Calling motivation</i>	19
<i>Job crafting</i>	20
<i>Supporto organizzativo</i>	21
Capitolo 2: Gli effetti positivi della chiamata e la relazione con la performance	23
2.1 Soddisfazione lavorativa, turnover ed autoefficacia professionale.....	23
2.1.1 La relazione tra chiamata professionale e soddisfazione lavorativa	23
2.1.2 La relazione tra chiamata professionale e turnover.....	24
2.1.3 La relazione tra chiamata professionale ed autoefficacia professionale	24
2.2 Performance lavorativa	26
2.2.1 Task e contextual performance	26
2.2.2 La valutazione della performance lavorativa	28

2.2.3	La relazione tra chiamata professionale e performance lavorativa	29
2.2.4	Chiamata professionale e performance lavorativa dei docenti	32
2.2.5	La relazione tra chiamata del leader e performance dei follower	34
Capitolo 3: La ricerca		37
3.1	Ipotesi di lavoro	37
3.1.1	Chiamata professionale	37
3.1.2	Soddisfazione lavorativa, turnover ed autoefficacia professionale.....	38
3.1.3	Performance lavorativa	39
3.2	Procedura	41
3.3	Partecipanti	42
3.4	Misure	43
3.4.1	Questionario Docenti	43
	<i>Chiamata professionale</i>	44
	<i>Vivere la chiamata professionale</i>	44
	<i>Soddisfazione lavorativa</i>	44
	<i>Turnover</i>	45
	<i>Autoefficacia professionale</i>	45
	<i>Performance lavorativa</i>	46
	<i>Formazione professionale</i>	46
	<i>Dati anagrafici</i>	46
3.4.2	Questionario Studenti.....	47
	<i>Chiamata professionale del docente</i>	47
	<i>Performance del docente</i>	47
	<i>Performance degli studenti</i>	48
	<i>Facilità del corso</i>	49
	<i>Carico didattico</i>	49

<i>Livello di interesse per la materia</i>	49
<i>Dati anagrafici</i>	49
3.5 Risultati	50
3.5.1 Analisi preliminari: Statistiche descrittive e attendibilità delle scale	50
3.5.2 Correlazioni.....	55
<i>Correlazioni relative alle variabili del Questionario Docenti</i>	56
<i>Correlazioni relative alle variabili del Questionario Studenti</i>	59
<i>Correlazioni tra le variabili dei due questionari</i>	62
Capitolo 4: Discussione	69
4.1 Interpretazione dei risultati	69
4.1.1 Chiamata professionale	69
4.1.2 Soddisfazione lavorativa, turnover ed autoefficacia professionale.....	71
4.1.3 Performance lavorativa	72
4.1.4 Chiamata professionale e performance lavorativa	74
4.2 Limiti e sviluppi futuri	76
Bibliografia.....	79
Appendice A: Questionario Docenti.....	89
Appendice B: Questionario Studenti	97

Introduzione

Il tema della chiamata professionale sta riscuotendo un interesse sempre crescente negli ultimi anni, ma la sua diffusione nella letteratura scientifica è piuttosto recente. Come riportano Duffy e Dik (2013), dal 2007 gli studi che hanno indagato il legame tra chiamata professionale e risultati correlati al lavoro sono circa una quarantina. Dopo circa un decennio, gli studi relativi alla percezione di una chiamata professionale pubblicati in letteratura sono oltre 200 (Duffy, Dik, Douglass, England & Velez, 2018). Tali ricerche dimostrano che percepire una chiamata professionale è collegato a un maggiore senso di significato e soddisfazione per il proprio lavoro, per la propria carriera e per la propria vita in generale (Duffy et al., 2018). Con riferimento a quest'ultimo aspetto, un tema d'indagine che sta attualmente riscuotendo interesse riguarda la relazione tra chiamata professionale e performance lavorativa. In particolare, le ricerche che utilizzano autovalutazioni delle performance sembrano supportare la presenza di una relazione positiva tra queste variabili (Kim et al., 2018). Risulta scarsa, però, la letteratura relativa a una particolare categoria professionale, quella degli insegnanti e degli educatori (Lobene & Meade, 2013; Rawat & Nadavulakere, 2015).

Il presente lavoro si pone l'obiettivo di approfondire il legame esistente tra la chiamata professionale dei docenti e i suoi effetti, considerando in particolar modo il suo impatto sulla performance lavorativa. Diversamente da altri studi che hanno indagato il rapporto tra chiamata e performance degli insegnanti (Lobene & Meade, 2013; Rawat & Nadavulakere, 2015), questo lavoro è multi-source, perché prevede due diverse fonti di valutazione: non solo i docenti, ma anche i relativi studenti. In particolare, la ricerca ha coinvolto 11 docenti e 230 alunni di una scuola secondaria di secondo grado della provincia di Padova. I dati relativi alla chiamata professionale sono stati ottenuti da due fonti: da una parte, l'autovalutazione del docente di possedere e vivere la chiamata professionale; dall'altra, la valutazione da parte degli studenti della chiamata del proprio insegnante. Gli effetti della chiamata professionale sono stati analizzati su tre diversi tipi di performance: la performance del docente autovalutata, la performance del docente valutata dai suoi studenti, e infine la performance degli studenti, ovvero il voto medio nella materia insegnata dal docente.

Per quanto riguarda la struttura del presente lavoro, il primo capitolo offre una panoramica del concetto di chiamata professionale: partendo dalle diverse definizioni presenti in letteratura, vengono considerati i due principali approcci alla chiamata, classico e moderno. Sono poi presentati il modello di chiamata Unified Multidimensional Calling Scale (UMCS) a sette fattori, sviluppato da Vianello, Dalla Rosa, Anselmi e Galliani (2018), e la Work as a Calling Theory (WCT) proposta da Duffy, Dik, Douglass, England e Velez (2018), concentrando l'analisi in particolare sulla relazione tra percepire e vivere la chiamata professionale.

Il secondo capitolo riguarda gli effetti della chiamata professionale, considerando la soddisfazione lavorativa, il turnover, l'autoefficacia professionale e, in particolar modo, la performance lavorativa. Relativamente a quest'ultima, si concentra l'attenzione sulla differenza tra task e contextual performance, sulla valutazione della performance lavorativa e sulla relazione tra chiamata e performance sia nei modelli teorici che nelle ricerche empiriche. Sono poi trattati la relazione tra chiamata e performance negli insegnanti e l'impatto della chiamata del leader sulla performance dei follower.

Il terzo capitolo è dedicato alla ricerca empirica che coinvolge il campione di docenti e studenti della scuola superiore in provincia di Padova. Vengono descritte le ipotesi di lavoro, la procedura e gli strumenti della ricerca, il campione dei partecipanti, le principali misure analizzate ed infine i risultati. Le analisi si sono concentrate sia sulle correlazioni tra le variabili dei singoli questionari – quello dei docenti e quello degli studenti – sia sulle correlazioni dei dati dei due questionari uniti, mettendo in relazione alcune variabili del questionario dei docenti con altre relative al questionario degli studenti.

Per concludere, il quarto capitolo è dedicato alla discussione, con l'interpretazione dei principali risultati ottenuti dall'analisi e l'esposizione dei limiti del presente lavoro e dei suoi possibili sviluppi futuri.

Capitolo 1

La chiamata professionale

1.1 Definizioni

Una delle nozioni chiave del presente lavoro è quella di chiamata professionale. Il concetto del lavoro come chiamata nasce nel XVI secolo, quando Martin Lutero ipotizzò che il lavoro potesse essere visto come una chiamata divina (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011). Come riportano gli autori, nel Novecento tale idea è stata resa celebre da Max Weber, nell'opera *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*.

Nel 1985, Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler e Tipton hanno incluso la chiamata tra i tre diversi orientamenti che le persone possono presentare verso il proprio lavoro. In particolare, gli autori distinguono tra: orientamento al lavoro (*job*), in cui il focus del lavoro è sulle ricompense materiali e finanziarie, come lo stipendio; orientamento alla carriera (*career*), in cui il focus è sull'avanzamento posizionale, sul guadagnare potere e prestigio; orientamento alla chiamata (*calling*), in cui il lavoro è visto come fonte di appagamento e realizzazione, inseparabile dalla propria vita, centrale per la propria identità e socialmente importante.

Negli ultimi anni le ricerche sul lavoro come chiamata sono aumentate rapidamente, ma non si osserva un consenso univoco relativamente al concetto di chiamata. Come riportano Dik e Shimizu (2019), gli studiosi hanno concettualmente ed empiricamente distinto la chiamata da costrutti parzialmente sovrapponibili, ma da essa distinti, quali ad esempio il coinvolgimento e l'impegno nel lavoro, lo stato di flusso, la partecipazione e il lavoro significativo. Inoltre, esistono molteplici definizioni di chiamata professionale, che si concentrano su aspetti differenti.

Bunderson e Thompson (2009) spiegano che la chiamata professionale è stata definita dagli studiosi come il percorso 'più forte' (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, & Tipton, 1985, p. 66), più 'estremo' (Dobrow, 2004, p. B1), o 'più profondo' (Hall & Chandler, 2005, p. 160) verso un lavoro veramente significativo. Similmente, Dobrow e Tosti-Kharas definiscono la chiamata come "una passione consumante e significativa che le persone sperimentano verso un dominio".

Dik e Duffy (2009) propongono, oltre alla significatività, altri elementi. In particolare, definiscono la chiamata come “una chiamata trascendente, originata al di là del proprio sé, per affrontare un particolare ruolo della vita in un modo orientato a dimostrare o derivare un senso di scopo o significato, che considera come fonte primaria di motivazione i valori e gli obiettivi orientati all'altro”.

Recentemente, le definizioni di chiamata professionale si sono sviluppate attorno a due approcci principali (Duffy & Dik, 2013): neoclassico e moderno.

1.1.1 Approccio neoclassico e moderno

Come è stato accennato precedentemente, il concetto di chiamata affonda le sue radici nella tradizione culturale e religiosa dell'Occidente e in particolare nella riforma protestante (Bunderson & Thompson, 2009). Bunderson e Thompson (2009) spiegano che Martin Lutero ha suggerito che, attraverso la fedele esecuzione dei propri doveri nella propria professione, le persone possono compiacere Dio e contribuire al generale benessere dell'umanità. Il lavoro, riportano gli autori, è visto dunque come una chiamata divina, attraverso cui gli individui partecipano alla provvidenza di Dio. Successivamente, Calvino ha sostenuto che la chiamata deriva dai propri doni e talenti particolari, dati da Dio: nello specifico, la chiamata viene realizzata quando si utilizzano questi doni e talenti a beneficio dell'umanità (Bunderson & Thompson, 2009).

Nelle formulazioni classiche, dunque, la chiamata rappresenta quella posizione lavorativa che un individuo è destinato a ricoprire per realizzare i doni e i talenti donati da Dio, e prevede un “obbligo” solenne di cercare, scoprire ed abbracciare la propria chiamata, facendo sacrifici per adempiere diligentemente e fedelmente ai doveri ad essa associati, per la gloria di Dio e per il benessere della comunità (Bunderson & Thompson, 2009).

L'approccio neoclassico alla chiamata professionale sottolinea quindi l'importanza della chiamata trascendente e dell'orientamento prosociale (Dik & Duffy, 2009; Bunderson & Thompson, 2009; Wrzesniewski et al., 2009). Ad esempio, Dik e Duffy (2009) definiscono la chiamata come l'esperienza di una chiamata da parte di una fonte esterna (come Dio, la comunità o la famiglia) per svolgere un lavoro che dia senso e che contribuisca al bene comune.

L'approccio moderno, invece, non considera né la chiamata come proveniente da una fonte esterna o trascendente, né come un orientamento prosociale; al contrario, sottolinea la natura soggettiva della chiamata, vedendola come una spinta interiore verso l'autorealizzazione (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011; Praskova et al., 2015). Conformemente a questa concettualizzazione, Dobrow e Tosti-Kharas (2011) e Dobrow (2004) definiscono la chiamata come una passione consumante verso un'opera specifica e significativa che pervade tutte le dimensioni della vita delle persone e contribuisce all'identità personale e professionale degli individui.

Inoltre, sia l'approccio neoclassico che quello moderno associano la chiamata alla volontà delle persone di fare sacrifici (Vianello et al., 2018).

1.2 Unified Multidimensional Calling Scale

Esistono numerose ricerche riguardanti la chiamata professionale, che propongono definizioni e modelli di misurazione diversi. Tuttavia, tali differenze tra i modelli di chiamata limitano le possibilità di generalizzare i risultati delle ricerche (Vianello et al., 2018).

La Unified Multidimensional Calling Scale (UMCS; Vianello, Dalla Rosa, Anselmi, Galliani, 2018) rappresenta una scala valida e attendibile per misurare la chiamata professionale considerando sette dimensioni che sono ricorrenti in diverse teorie (si veda la Tabella 1), sia neoclassiche che moderne: *passione, significatività, sacrificio, pervasività, chiamata trascendente, orientamento prosociale, identificazione*.

Nello specifico, la dimensione della passione, presente in molte concettualizzazioni della chiamata professionale, riguarda il fatto che le persone con una chiamata percepiscono una profonda soddisfazione quando sono coinvolte in attività ad essa collegata (Bunderson & Thompson, 2009; Dobrow & Tosti-Kharas, 2011; Hagmaier & Abele, 2012; Praskova et al., 2015). La dimensione della significatività è relativa al fatto che la chiamata dà significato alla vita e aiuta a trovare uno scopo (Dik & Duffy, 2009; Dik et al., 2012; Dobrow & Tosti-Kharas, 2011; Praskova et al., 2015). La dimensione del sacrificio si riferisce al fatto che le persone che percepiscono una chiamata tendenzialmente sacrificano tempo, energie e denaro per perseguire tale chiamata (Bunderson & Thompson, 2009; Dobrow & Tosti-Kharas, 2011). La dimensione della

pervasività riguarda il fatto che le persone che percepiscono una chiamata professionale pensano continuamente al proprio lavoro (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011). La chiamata contiene inoltre un elemento trascendente, in quanto è sperimentata come qualcosa che ha origine oltre il sé (Dik & Duffy, 2009; Bunderson & Thompson, 2009) e ha uno scopo prosociale, orientato agli altri (Dik & Duffy, 2009; Dik et al., 2012; Bunderson & Thompson, 2009; Hagmaier & Abele, 2012). Infine, la dimensione dell'identificazione si riferisce al fatto che, nelle persone che percepiscono una chiamata, quello che esse fanno per vivere rappresenta una parte importante della loro identità (Wrzesniewski et al., 1997; Dobrow & Tosti-Kharas, 2011), ovvero una parte di chi sono e del loro destino.

La UMCS è composta da 22 item ed è stata ottenuta a partire da due scale di misurazione della chiamata professionale (Vianello et al., 2018): da una parte, la scala di Dobrow e Tosti-Kharas (2011), che fornisce una definizione multidimensionale della chiamata professionale considerando le dimensioni *passione*, *sacrificio*, *pervasività* ed *identificazione*; dall'altra, il Calling and Vocational Questionnaire (CVQ) sviluppato da Dik e colleghi (2012), che considera le dimensioni *chiamata trascendente*, *significatività* e *orientamento prosociale*.

Tabella 1

Dimensioni della chiamata professionale presenti in sei riferimenti teorici.

	Bunderson & Thompson (2009)	Dik, Duffy et al. (2009, 2012)	Dobrow & Tosti-Kharas (2011)	Hagmaier & Abele (2012)	Praskova et al. (2015)	Wrzesniewski et al. (1997)
<i>Chiamata trascendente</i>	X	X		X	X	
<i>Identificazione</i>			X	X		X
<i>Orientamento prosociale</i>		X		X	X	X
<i>Passione</i>			X		X	X
<i>Pervasività</i>			X			X
<i>Sacrificio</i>			X			
<i>Significatività</i>		X	X		X	

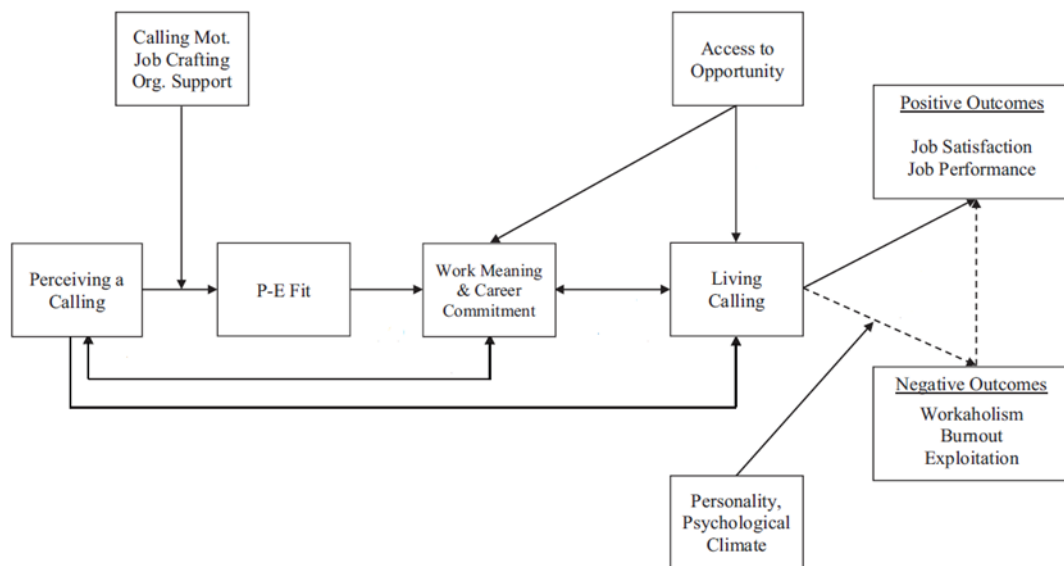
Nota. La 'X' indica la presenza di tale componente della chiamata all'interno della definizione di chiamata professionale articolata dai vari autori.

1.3 La Work as a Calling Theory

Duffy, Dik, Douglass, England e Velez (2018) hanno formulato un'importante teoria relativa alla chiamata professionale, la Work as a Calling Theory (WCT), rappresentata in Figura 1: si tratta di un modello teorico che esplora e descrive i predittori del vivere la chiamata, le variabili che influenzano la relazione tra percepire e vivere la chiamata professionale, e gli effetti sul lavoro che derivano dal vivere la chiamata.

Figura 1

Rappresentazione della Work as a Calling Theory (Duffy et al., 2018).



Un elemento importante di tale teoria è dunque la distinzione tra percepire e vivere la chiamata, che sono appunto concetti diversi: alcune persone, infatti, pur percependo una chiamata, non riescono a realizzarla concretamente nella propria professione, spesso a causa di fattori contestuali che limitano l'accesso alle opportunità e alla scelta del lavoro (Duffy et al., 2018). In altre parole, percepire una chiamata non implica necessariamente che si stia attualmente vivendo quella chiamata (Duffy & Dik, 2013). Secondo tali autori, gli effetti positivi della chiamata risultano più pronunciati quando gli individui vivono la chiamata professionale, realizzando concretamente la loro chiamata nel lavoro. Infatti, coloro che vivono la chiamata professionale tendono ad essere i lavoratori più coinvolti, più impegnati e più felici (Duffy, Allan, Autin & Douglas, 2014; Duffy & Dik, 2013).

Di conseguenza, Duffy e colleghi (2018) propongono come variabile centrale della WCT la dimensione del vivere la chiamata, perché sostanzialmente è realizzando concretamente la chiamata che gli individui possono ottenere i risultati positivi sul lavoro, quali soddisfazione e performance. Di seguito sono analizzati i principali elementi della WCT.

1.3.1 Predittori del vivere la chiamata professionale

Gli autori propongono due predittori del vivere la chiamata: il percepire la chiamata professionale e l'accesso alle opportunità, descritti di seguito.

Chiamata professionale

La chiamata è definita come “un approccio al lavoro che riflette la ricerca di un senso generale di scopo e significato e che è usato per aiutare gli altri o per contribuire al bene comune, motivato da una chiamata esterna o interna” (Duffy et al., 2018). Sebbene tale definizione si riferisca alla dimensione lavorativa, questo non implica necessariamente che essa si realizzi nel lavoro: come puntualizzano gli autori, è possibile percepire una chiamata senza attualizzarla concretamente. Inoltre, la chiamata non riguarda solamente il desiderare una potenziale carriera; al contrario, per essere considerata una piena rappresentazione del costrutto, deve presentare anche altre caratteristiche, come “il significato, la motivazione prosociale, e un senso di obbligatorietà (internamente e/o esternamente)” (Duffy et al., 2018).

Secondo gli autori, percepire una chiamata professionale predice il vivere la chiamata: infatti, per vivere la chiamata è necessario percepirla. Studi che hanno valutato contemporaneamente sia il percepire che il vivere la chiamata riportano punteggi di misura di queste variabili con correlazioni tra .35 e .54 (Duffy, Allan, Autin, & Bott, 2013; Duffy, Bott, et al., 2012; Duffy, Douglass, Autin, & Allan, 2016; Duffy, Torrey, England, & Tebbe, 2017). Questi studi hanno anche documentato delle differenze tra le due variabili nel predire i risultati lavorativi: si è osservato infatti che il vivere la chiamata correla in modo più forte, rispetto al percepire la chiamata, con risultati quali la significatività nel lavoro (*work meaning*) e la soddisfazione lavorativa (*job satisfaction*),

fungendo inoltre da mediatore tra il percepire la chiamata e questi risultati (Duffy, Allan, et al., 2013; Duffy, Douglass, et al., 2016; Duffy, Torrey, et al., 2017).

Accesso alle opportunità

Secondo Duffy e colleghi (2018) un altro fattore che influisce direttamente sul vivere la chiamata professionale, oltre al percepire la chiamata, è l'accesso all'opportunità vocazionale: quindi il vivere la chiamata sarebbe basato sulla percezione di avere una chiamata, ma anche sulle effettive capacità di perseguire tale chiamata. Come spiegano gli autori, in un mondo ideale, il passo successivo alla percezione di una chiamata professionale verso un percorso di carriera è costituito dal seguire le opportunità che consentiranno di vivere quella chiamata. Tuttavia, molte persone hanno poco margine di scelta quando si tratta di perseguire un lavoro, e per sopravvivere devono accettare di svolgere professioni che magari non sono allineate con le loro aspirazioni individuali (Duffy, Blustein, et al., 2016).

A questo proposito, alcuni autori hanno esaminato in che modo due componenti della classe sociale – reddito familiare ed istruzione – siano correlati al percepire e al vivere una chiamata professionale (Duffy, Allan, et al., 2013). Relativamente al reddito, i risultati hanno mostrato che esso non è correlato in modo significativo con la percezione di una chiamata, ma è debolmente correlato col vivere una chiamata (.21). Relativamente all'istruzione, si è osservato che all'aumentare del grado d'istruzione corrisponde una maggiore probabilità di vivere la chiamata. Duffy e Autin (2013) hanno dimostrato come gli aspetti relativi alla classe sociale abbiano uno scarso impatto sulla percezione della chiamata, mentre giocano un ruolo significativo per quanto riguarda il vivere la chiamata: ovvero, il percepire una chiamata non differisce in base al reddito o al grado d'istruzione; al contrario, il vivere la chiamata è influenzato da aspetti relativi alla classe sociale: chi possiede un più alto reddito e un più alto livello di istruzione presenta infatti maggiori probabilità di vivere la chiamata. Secondo Duffy e colleghi (2018), una possibile spiegazione risiede nel fatto che istruzione e reddito rappresentano manifestazioni di un più ampio accesso alle opportunità, che hanno un impatto su quanto un individuo è capace di tradurre la percezione di chiamata nel vivere la chiamata.

Secondo gli autori, oltre all'effettivo accesso alle opportunità, dato da indicatori oggettivi quali reddito e livello di istruzione, è importante considerare anche la volizione

lavorativa (*work volition*), ovvero la percezione di possedere la capacità di compiere scelte occupazionali nonostante i vincoli (Duffy, Diemer, Perry, Laurenzi e Torrey, 2012). Diversi studi hanno dimostrato che la volizione lavorativa è fortemente correlata al vivere la propria chiamata professionale (Duffy et al., 2016; Duffy & Autin, 2013; Duffy, England, et al. 2017). Tale costrutto riflette la dimensione soggettiva dell'accesso alle opportunità, in quanto riguarda le barriere percepite all'avanzamento della carriera: si riferisce infatti a quanta scelta le persone credono di avere nel processo decisionale della loro carriera individuale (Duffy et al., 2018). Una bassa volizione lavorativa può far sì che individui con una chiamata sentano che non saranno in grado di trovare o creare opportunità di lavoro tali da consentire loro di vivere la loro chiamata (Duffy & Autin, 2013; Duffy, England, et al., 2017). Secondo gli autori, tali individui possono persistere negli attuali lavori o perseguire nuovi lavori che percepiscono essere più facilmente accessibili, ma non allineati con la loro chiamata. Al contrario, coloro che percepiscono poche barriere e sentono una maggiore libertà nel processo di selezione del lavoro possono avere più successo nell'ottenere posizioni in cui riescono a realizzare la loro chiamata.

Per riassumere, gli autori propongono l'accesso alle opportunità, reale (dato dal reddito e dall'istruzione) e percepito (determinato dalla volizione lavorativa), come un predittore del vivere la chiamata professionale.

1.3.2 La relazione tra percepire e vivere la chiamata professionale

Gli autori sostengono che i fattori chiave che guidano le persone che percepiscono una chiamata a sentirsi come se stessero vivendo tale chiamata siano le esperienze riguardanti il lavoro (Duffy et al., 2018). Specifiche esperienze sul lavoro, infatti, facilitano il collegamento tra il percepire e il vivere la chiamata: si tratta della significatività del lavoro (*work meaning*) e dell'impegno nel lavoro (*career commitment*), descritti di seguito.

Significatività del lavoro

Percepire una chiamata implica che il lavoro per cui si percepisce chiamata sia una fonte di significato per la propria vita. Per questo motivo, gli autori sostengono che coloro che percepiscono una chiamata professionale vedano la loro carriera come altamente

connessa al significato che danno alla loro vita, sentendo che il loro lavoro è significativo (Duffy et al., 2018).

Numerose ricerche hanno approfondito la relazione tra il percepire e il vivere una chiamata e la significatività del lavoro (ad esempio Douglass et al., 2016; Duffy, Allan, et al., 2013; Duffy, Allan, et al., 2014; Duffy, Autin, et al., 2015; Duffy et al., 2012; Duffy, Douglass, et al., 2016; Hirschi, 2012; Steger, Dik e Duffy, 2012; Steger, Pickering, Shin, & Dik, 2010; Zhang, Hirschi, Herrmann, Wei e Zhang, 2017). In particolare, lo studio condotto da Duffy e colleghi (2014) ha mostrato come, sebbene significatività del lavoro e vivere la chiamata siano variabili che si influenzano reciprocamente nel tempo, la significatività del lavoro risulta maggiormente un predittore, e non un risultato, del vivere la chiamata. Duffy, Douglass, et al. (2016) confermano la direzione di queste relazioni, sostenendo che la significatività del lavoro funge da mediatore tra il percepire e il vivere la chiamata. Secondo Duffy e colleghi (2018), quindi, la percezione di possedere una chiamata predice la significatività del lavoro, e tale variabile predice il vivere la chiamata: come spiegano gli autori, gli individui che percepiscono una chiamata tenderanno a sperimentare un maggiore significato nel lavoro, che a sua volta porterà a una maggiore sensazione di star vivendo la propria chiamata professionale. La relazione tra chiamata e significatività del lavoro è vista comunque come reciproca: le persone che non sentono di possedere una chiamata potrebbero infatti sviluppare prima il significato nel proprio lavoro e solo in seguito iniziare a vedere il proprio lavoro come una chiamata (Duffy et al., 2018).

Impegno nel lavoro

Secondo gli autori, l'impegno professionale si riferisce al livello di impegno che si ha in un'occupazione o in una professione. Numerose ricerche hanno mostrato l'esistenza di una forte relazione tra il percepire e il vivere una chiamata e l'impegno nella propria carriera (ad esempio Duffy, Allan, et al., 2013; Duffy, Allan, et al., 2014; Duffy, Autin, et al., 2015; Duffy et al., 2016; Duffy, Bott, Allan, et al., 2012; Duffy, Dik, & Steger, 2011; Duffy, Douglass, et al., 2016; Rawat e Nadavulakere, 2015).

Come per la significatività del lavoro, alcuni studi hanno considerato l'impegno nel lavoro come risultato del vivere una chiamata. Tuttavia, Duffy e colleghi (2014) hanno mostrato che l'impegno nel lavoro sembra essere più verosimilmente un predittore, e non

un risultato, del vivere la chiamata. Secondo gli autori della WCT (Duffy et al., 2018), quindi, la percezione di possedere una chiamata predice l'impegno nel lavoro, e tale variabile predice il vivere la chiamata: come spiegano gli autori, gli individui che percepiscono una chiamata tenderanno a sperimentare un maggiore impegno nel lavoro, che a sua volta porterà a una maggiore sensazione di star vivendo la propria chiamata professionale. In ogni caso, come per la significatività, anche la relazione tra chiamata e impegno nel lavoro è vista come reciproca, in quanto individui che coltivano impegno nel proprio lavoro potrebbero sviluppare una chiamata, cominciando a sentire di essere chiamati a svolgere il proprio lavoro (Duffy et al., 2018).

Sebbene la significatività e l'impegno nel lavoro rappresentino i collegamenti primari tra il percepire e il vivere la chiamata, gli autori suggeriscono la presenza di altre variabili che connettono tali costrutti. In particolare, secondo la WCT, un mediatore – il *P-E fit* – e tre moderatori – *calling motivation*, *job crafting* e *supporto organizzativo* – descrivono la relazione tra la percezione di una chiamata e le variabili relative al significato e all'impegno nel lavoro (Duffy et al., 2018). Secondo gli autori, i tre moderatori potrebbero fornire agli individui modalità per tradurre la percezione di una chiamata nell'attualizzazione di una chiamata, ovvero in una chiamata “risposta” (*answered calling*). Al contrario, se la motivazione, il job crafting e il supporto organizzativo fossero bassi, la chiamata continuerebbe ad essere “non risposta” (*unanswered*) e gli individui potrebbero aver bisogno di trovare un nuovo posto di lavoro per vivere la loro chiamata (Duffy et al., 2018). Il mediatore e i tre moderatori sono descritti di seguito.

P-E fit

Come spiegano gli autori, il P-E fit (*Person-Environment fit*) rappresenta un concetto radicato nelle teorie di Parsons (1909) e Lewin (1951), che suggeriscono che quando l'ambiente (E) è compatibile con le caratteristiche personali del lavoratore (P), e viceversa, è più probabile che si verifichino esperienze lavorative positive (Pervin, 1968). Le ricerche mostrano che gli individui sono motivati a perseguire opportunità lavorative quando percepiscono una corrispondenza tra le caratteristiche personali e l'occupazione (Johnson, Tang, Chang, & Kawamoto, 2013). Come sottolineano gli autori, e in linea con la dimensione prosociale del lavoro come chiamata, nel concetto di adattamento tra

persona e ambiente va incluso anche l'adattamento "sociale", ovvero il grado di adattamento tra una persona e un particolare insieme di bisogni sociali (Duffy et al., 2018).

Secondo gli autori, il P-E fit funge da mediatore per quanto riguarda la scelta del lavoro. Nello specifico, le persone che percepiscono una chiamata possono essere motivate a cercare un'opportunità di lavoro che sia in linea con tale chiamata; di conseguenza, tale opportunità di lavoro corrispondente alla chiamata può risultare in un ambiente lavorativo che consente lo sviluppo di un senso di significato e di impegno (Duffy et al., 2018).

Gli autori sostengono che percepire una vocazione predice il P-E fit, per cui coloro che sentono di possedere una chiamata avranno maggiori probabilità di entrare a far parte di ambienti di lavoro che si adattano a tale chiamata. A sua volta, il P-E fit è considerato un predittore delle variabili relative al significato e all'impegno nel lavoro: quindi, una ragione per cui gli individui che percepiscono una chiamata professionale si sentono impegnati nel lavoro e traggono da esso significato è che tali individui lavorano in ambienti che si adattano bene a loro (Duffy et al., 2018).

Calling motivation

Il concetto di calling motivation si riferisce al livello di motivazione individuale nel perseguire la propria chiamata professionale (Duffy et al., 2015). Come spiegano gli autori, essa riguarda lo sforzo che un individuo è disposto ad investire per perseguire la chiamata (Duffy et al., 2018). Partendo dal punto di vista della Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 2000), alcuni ricercatori hanno proposto che si può vedere il percepire la chiamata come un tipo di obiettivo, e il vivere la chiamata come il raggiungimento di tale obiettivo (Duffy et al., 2017; Hall & Chandler, 2005). Quanto più gli individui sono motivati a raggiungere l'obiettivo, tanto maggiori saranno le probabilità a raggiungerlo (Deci & Ryan, 2000). Parallelamente, tra gli individui non lavoratori che sentono di possedere una chiamata professionale, si è osservato che coloro che presentano alti livelli di calling motivation hanno maggiori probabilità di mettere in atto strategie di ricerca del lavoro (Duffy, Bott, et al., 2015).

Secondo Duffy e colleghi (2018) la calling motivation funge da moderatore tra il percepire la chiamata e il P-E fit: ciò significa che tra coloro che sono motivati a

perseguire la propria chiamata, l'associazione tra percepire una chiamata e adattamento persona-ambiente risulta più forte.

Job crafting

Secondo Duffy e colleghi (2018), molte persone possono svolgere professioni che non si adattano bene alle loro aspirazioni individuali. Queste persone, che non percepiscono una chiamata per la propria professione, potrebbero riuscire ad alterare il loro ambiente di lavoro in modo da renderlo più adatto a loro, aumentando impegno e significato. Tale fenomeno è chiamato *job crafting*, e può essere definito come un processo di cambiamento, da parte dell'individuo, degli aspetti cognitivi, comportamentali e relazionali coinvolti nel suo lavoro (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Come spiegano Duffy e colleghi (2018), il job crafting rappresenta un modo attraverso cui il percepire la chiamata può risultare in un maggiore adattamento tra persona e ambiente, e può essere particolarmente efficace per gli individui che non hanno accesso all'opportunità di trovare da subito un lavoro che rispecchi la loro chiamata professionale.

In uno studio, Berg e colleghi (2010) hanno osservato l'attuazione di tre tipi di tecniche di job crafting: enfatizzare il compito (*task emphasizing*) alterando la mansione assegnata per adattarla meglio alla propria chiamata o impiegando maggiore energia, tempo o attenzione sui compiti collegati alla propria chiamata; espandere il lavoro (*job expanding*), aggiungendo temporaneamente o permanentemente compiti collegati alla propria chiamata al carico di lavoro; ricontestualizzare il ruolo (*role reframing*), allineando mentalmente un dovere lavorativo alla realizzazione di uno scopo sociale collegato alla propria chiamata professionale, o aumentando le proprie responsabilità lavorative per includere il soddisfacimento di uno scopo sociale collegato alla chiamata. Secondo Bakker (2011), i lavoratori che attuano tecniche di job crafting sarebbero più motivati a interagire con l'ambiente in modi tali da rendere il loro posto di lavoro un ambiente migliore in cui lavorare.

Gli autori propongono quindi che, tra gli individui che sentono di possedere una chiamata, coloro che attuano strategie di job crafting avranno maggiori probabilità di sviluppare un maggiore adattamento col proprio lavoro, in quanto sono motivati a mettere in atto cambiamenti nel posto di lavoro tali da rendere la loro professione più in linea con la loro chiamata professionale (Duffy et al., 2018). In altre parole, secondo gli autori il

job crafting funge da moderatore, rafforzando il legame tra percepire una chiamata e l'adattamento persona-ambiente.

Supporto organizzativo

Gli autori descrivono il supporto organizzativo (*organizational support*) come il livello di disposizione (*provision*), cura, assistenza e incoraggiamento che i lavoratori vivono nel loro ambiente lavorativo che può essere attribuito all'organizzazione (Duffy et al., 2018). Alcune ricerche dimostrano che coloro che percepiscono supporto organizzativo sperimentano maggiore soddisfazione lavorativa, significato, umore positivo, impegno organizzativo, coinvolgimento nel lavoro e performance e, parallelamente, minori intenzioni di turnover (Rhoades & Eisenberger, 2002). Uno studio condotto da Duffy e Autin (2013) su un campione di adulti lavoratori ha mostrato una correlazione moderata tra il vivere la chiamata e il supporto organizzativo percepito.

Duffy e colleghi (2018) sostengono che coloro che percepiscono una chiamata e alti livelli di supporto organizzativo tenderanno a sperimentare con probabilità maggiori risultati lavorativi positivi che facilitano il vivere la chiamata. Questo, spiegano gli autori, avviene perché l'organizzazione fornirà a tali individui il supporto necessario affinché essi percepiscano che l'ambiente di lavoro corrisponde alla propria chiamata. Al contrario, quelli che percepiscono poco supporto saranno portati con maggiori probabilità a vedere l'organizzazione come una barriera, piuttosto che come un facilitatore di opportunità per realizzare concretamente la propria chiamata. Gli autori propongono quindi il supporto organizzativo come moderatore tra il percepire una chiamata e l'adattamento persona-ambiente, per cui gli individui che sentono di possedere una chiamata e percepiscono alti livelli di supporto organizzativo avranno maggiori probabilità di sentire il proprio ambiente di lavoro come in linea con loro (Duffy et al., 2018).

Riassumendo, la WCT propone un complesso set di predittori ed effetti connessi alla sensazione di percepire e di vivere una chiamata professionale. In particolare, le persone possono percepire una chiamata professionale verso un lavoro o una carriera, ma la misura in cui esse la vivono, la realizzano concretamente nella propria professione, dipende dal rapporto con l'ambiente di lavoro, che a sua volta accresce il significato e

l'impegno nel lavoro (Duffy et al., 2018). A sua volta, la relazione tra percepire una chiamata e il significato e l'impegno lavorativo è moderata da tre elementi: dal livello di motivazione che le persone hanno nel perseguire la chiamata professionale (*calling motivation*); dalla misura in cui esse modificano proattivamente le relazioni cognitive, interpersonali e comportamentali coinvolte nel lavoro (*job crafting*); e dalla misura in cui esse si sentono supportate, assistite e incoraggiate dall'ambiente di lavoro (*organizational support*).

Oltre ai predittori, la WCT considera anche gli effetti, sia positivi che negativi, connessi al vivere la chiamata professionale (si veda la Figura 1). Nel presente lavoro ci si concentrerà sui risultati positivi, ovvero sui benefici lavoro-correlati del vivere la propria chiamata professionale: soddisfazione e performance lavorativa. Ulteriori aspetti relativi alla relazione della chiamata con la soddisfazione e con la performance saranno approfonditi nel capitolo seguente, dedicato agli effetti della chiamata professionale.

Capitolo 2

Gli effetti positivi della chiamata e la relazione con la performance

2.1 Soddisfazione lavorativa, turnover ed autoefficacia professionale

Numerosi autori (Duffy & Sedlacek, 2007; Peterson, Park, Hall, & Seligman, 2009; Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz, 1997) sostengono che le persone che vivono il proprio lavoro come una chiamata professionale sperimentano risultati positivi sul lavoro, sulla carriera e sulla vita in generale. Nello specifico, la chiamata professionale presenta effetti su molti risultati lavoro-correlati, influenzando il benessere (Dik & Duffy, 2009; Conway et al., 2015; Dalla Rosa & Vianello, 2020; Gostautaité et al., 2020), la soddisfazione lavorativa (Dik & Duffy, 2009; Duffy et al., 2011), l'attuazione di comportamenti di cittadinanza organizzativa (Park et al., 2016) e la performance lavorativa (Dik & Duffy, 2009).

2.1.1 La relazione tra chiamata professionale e soddisfazione lavorativa

Secondo la Work as a Calling Theory, uno dei risultati positivi del vivere la chiamata professionale è la soddisfazione lavorativa (si veda la Figura 1 del Capitolo 1). In particolare, Duffy e colleghi (2018) concepiscono la soddisfazione lavorativa come un'attitudine positiva riguardo al lavoro e sostengono che il vivere la chiamata rappresenti un predittore della soddisfazione: infatti, vivere la chiamata significa realizzare concretamente la carriera per cui ci si sente chiamati, e ciò permette di sviluppare significato e contribuire al bene comune – elementi che favoriscono un senso di soddisfazione per il proprio lavoro.

Tale idea è supportata anche da alcune ricerche (Wrzesniewski et al., 1997; Bunderson & Thompson, 2009; Chen, May, Schwoerer, & Augelli, 2018; Duffy et al., 2014) che mostrano come il vivere la chiamata e la soddisfazione lavorativa siano fortemente correlati. È infatti plausibile che gli individui che vivono la propria chiamata professionale percepiscano una maggiore coerenza tra il lavoro che svolgono attualmente

e il proprio lavoro ideale, e ciò si tradurrebbe in una maggiore soddisfazione. Inoltre, ricerche condotte su campioni di studenti e adulti lavoratori (Duffy & Dik, 2013) dimostrano l'esistenza di una correlazione tra il percepire una chiamata per il proprio lavoro e un maggiore senso di significato e soddisfazione nella propria carriera e nella propria vita, così come ricerche condotte sugli insegnanti (Lobene & Meade, 2013) mostrano una relazione positiva tra chiamata professionale e soddisfazione lavorativa.

2.1.2 La relazione tra chiamata professionale e turnover

Strettamente connessa alla relazione tra chiamata professionale e soddisfazione lavorativa, esiste una associazione tra chiamata professionale e intenzioni di turnover. Il desiderio e le intenzioni di turnover possono essere definiti come la misura in cui un individuo desidera o progetta di lasciare un'organizzazione o una posizione lavorativa; tali intenzioni sono associate all'effettivo turnover (Tett & Meyer, 1993), ovvero al tasso con cui gli individui lasciano l'organizzazione per cambiare lavoro.

Le ricerche mostrano che percepire e vivere il proprio lavoro come una chiamata è correlato a minori intenzioni di turnover. Nello studio condotto da Cardador, Dane e Pratt (2011), ad esempio, si osserva una correlazione negativa moderata (-.35) tra orientamento alla chiamata e intenzioni di turnover. Simili risultati sono ottenuti nella ricerca condotta da Esteves e Pereira Lopes (2017). Uno studio condotto su un campione di insegnanti (Lobene & Meade, 2013), infine, ha mostrato una correlazione negativa sia tra chiamata e intenzioni di turnover (-.42) che tra chiamata e desiderio di turnover (-.58).

2.1.3 La relazione tra chiamata ed autoefficacia professionale

Relativamente alla chiamata professionale, è interessante considerare la sua relazione con la percezione di autoefficacia. L'autoefficacia professionale è stata definita da Bandura come la misura in cui gli individui pensano di essere capaci di svolgere e completare un compito (Bandura, 1977). Può anche essere definita come il grado di sicurezza che un individuo ha riguardo alla propria capacità di svolgere con successo i compiti relativi al lavoro (Rigotti, Schyns, & Mohr, 2008), o più in generale come una stima riguardo alla propria competenza nell'affrontare situazioni, performare ed avere successo (Judge & Bono, 2001). Come puntualizza Bandura (2006), la percezione di autoefficacia va distinta

dalle aspettative sui risultati: la prima è infatti un giudizio sulla capacità di eseguire una certa performance; le aspettative sui risultati, invece, sono giudizi riguardo ai risultati che potrebbero derivare da tali performance.

Bandura (1977) sostiene che le aspettative di autoefficacia, e quindi la percezione di sentirsi capaci, siano derivate da alcune fonti, tra cui i risultati prestazionali, ovvero le performance raggiunte: sarebbe quindi il raggiungimento dei risultati a portare a una maggiore percezione di autoefficacia. Altre ricerche propongono invece una diversa direzione della relazione tra autoefficacia e performance. In Park e colleghi (2016), ad esempio, la relazione tra chiamata professionale e performance sembra essere completamente mediata dall'autoefficacia professionale: a una maggiore sensazione di autoefficacia corrisponderebbero quindi performance migliori. Secondo alcuni autori (Hirschi, 2012; Hall & Chandler, 2005) è probabile che gli individui che percepiscono una chiamata sperimentino un senso di competenza nel dominio della propria chiamata, collegata all'esperienza soggettiva del successo professionale. Questo significa che percepire una chiamata porterebbe le persone a perseguire obiettivi e compiti coerenti con tale chiamata. Ciò porterebbe queste persone a investire maggiori sforzi nel perseguimento di tali obiettivi, aumentando così la probabilità di un successo oggettivo, ovvero del raggiungimento degli obiettivi (Hirschi, 2012). Quindi la percezione di possedere una chiamata sembra influenzare la percezione di autoefficacia, e l'autoefficacia sembra avere effetti positivi sulla performance.

Uno studio empirico condotto in un campione di studenti universitari (Duffy & Sedlacek, 2007) ha mostrato la presenza di una forte correlazione tra il percepire una chiamata e l'autoefficacia nel processo decisionale relativo alla carriera ($r = .58$). Uno studio longitudinale (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011) ha mostrato che la presenza di una chiamata professionale predice l'autoefficacia professionale in alcune categorie professionali, come artisti e musicisti: è stata trovata una correlazione positiva tra chiamata iniziale e autoefficacia professionale anche dopo 7 anni ($r = .21$).

La convinzione di essere capaci (*self-efficacy belief*), aumentando la motivazione e lo sforzo nel lavorare per il raggiungimento di un obiettivo, così come la resilienza e la persistenza nell'affrontare gli ostacoli (Bandura, 1977), risulta essere un importante predittore di vari risultati lavoro-correlati, tra cui successo professionale, soddisfazione lavorativa, e performance (Judge & Bono, 2001; Judge, Jackson, et al., 2007; Betz, 2007).

I primi due studi, in particolare, riportano correlazioni positive (rispettivamente .23 e .37) tra autoefficacia professionale e performance lavorativa. Infine, secondo Betz (2007) la convinzione di essere capaci avrebbe effetti sul livello di performance, sulla persistenza – nonostante le situazioni di difficoltà e scoraggiamento – e sulla tendenza ad affrontare (*approach*) piuttosto che ad evitare (*avoidance*) il compito.

2.2 Performance lavorativa

Uno degli aspetti più significativi della chiamata professionale è la sua influenza sulla performance lavorativa. Quest'ultima può essere definita come le azioni e i comportamenti individuali osservabili che sono rilevanti per gli obiettivi organizzativi (Campbell et al., 1990), ed è distinta dall'efficacia (*effectiveness*), che riguarda invece i risultati della performance, indipendentemente dai comportamenti messi in atto (Campbell et al., 1990). Una definizione diversa di performance è proposta da Borman e Motowidlo (1993), secondo i quali la performance lavorativa rappresenta il valore totale atteso per l'organizzazione a partire dai comportamenti messi in atto dai singoli individui in un certo periodo di tempo (Motowidlo, 2003).

2.2.1 Task e contextual performance

Borman e Motowidlo (1993) hanno proposto una distinzione tra due diversi tipi di performance: *task* e *contextual*. Secondo gli autori, la *task performance* riguarda i comportamenti *in-role*, presenti nella *job description*, che contribuiscono al *technical core* dell'organizzazione. Diversamente, la *contextual performance* si riferisce a quei comportamenti che sono *extra-role*, discrezionali, ovvero non richiesti dalla mansione, che non contribuiscono direttamente al *technical core* dell'organizzazione, ma che ne supportano l'ambiente psicologico, sociale e organizzativo, fungendo da catalizzatore per le attività relative alla task performance (Motowidlo, 2003; Borman & Motowidlo, 1997).

Più nello specifico, la task performance riguarda, da una parte, i compiti e le attività che trasformano direttamente le materie prime nei prodotti (beni e servizi) dell'organizzazione, come ad esempio vendere una merce, azionare una macchina di produzione, eseguire un intervento chirurgico, insegnare; dall'altra, i compiti e le attività

che servono a mantenere il *technical core* dell'organizzazione, permettendone un funzionamento efficace ed efficiente, ad esempio integrando la sua fornitura di materie prime, distribuendo i suoi prodotti o svolgendo attività di pianificazione, coordinamento e supervisione (Motowidlo, 2003). Come spiegano gli autori, quando tali compiti e attività sono svolti efficacemente, rappresentano comportamenti con un valore organizzativo atteso positivo, in quanto facilitano la produzione dei beni e dei servizi organizzativi; al contrario, quando non sono eseguiti efficacemente, possono rappresentare un valore organizzativo atteso negativo, in quanto possono ostacolare la produzione e quindi l'efficacia dell'organizzazione.

La contextual performance, invece, riguarda quei comportamenti che contribuiscono all'efficacia organizzativa attraverso i loro effetti sul contesto psicologico, sociale e organizzativo del lavoro (Motowidlo, 2003). Come spiegano gli autori, ciò è possibile in tre modi: una maniera consiste nell'influenzare altri individui nell'organizzazione a svolgere essi stessi comportamenti che rappresentano un valore per l'organizzazione. Infatti, le azioni individuali che promuovono un'influenza positiva negli altri, riducendo conflitti e ostilità e incoraggiando fiducia nelle relazioni interpersonali, hanno effetti positivi sul contesto sociale del lavoro, migliorando comunicazione interpersonale e cooperazione (Motowidlo, 2003). Inoltre, quanto più gli individui mostrano una grande dedizione al compito e all'organizzazione, tanto più i loro effetti sul contesto psicologico del lavoro motiveranno gli altri ad esercitare un maggiore sforzo al servizio degli obiettivi organizzativi, rappresentando un valore positivo per l'organizzazione (Motowidlo, 2003).

Un secondo modo suggerito dagli autori per contribuire all'efficacia organizzativa attraverso il contesto del lavoro è quello di favorire la prontezza degli individui a mettere in atto comportamenti di valore per l'organizzazione. Questo può avvenire, ad esempio, attraverso lo sviluppo di conoscenze e abilità – poiché a tale miglioramento dovrebbe corrispondere un miglioramento delle performance – ma anche prendendo iniziativa o adattandosi in modo flessibile alle richieste del lavoro (Motowidlo, 2003).

Infine, il terzo modo per attuare la contextual performance consiste nello svolgimento di azioni che influiscono sulle risorse tangibili dell'organizzazione. In questo senso, comportamenti quali pulire la sala conferenze dopo una riunione o spegnere la luce

quando si lascia un ufficio sono da intendersi come azioni con un valore atteso positivo (Motowidlo, 2003).

2.2.2 La valutazione della performance lavorativa

La valutazione della performance lavorativa (*performance appraisal*) è un processo attraverso il quale un valutatore valuta la performance del lavoratore relativamente a una serie di dimensioni (DeNisi & Murphy, 2017).

Relativamente all'oggetto della valutazione, DeNisi e Murphy (2017) propongono un interessante excursus storico sui principali metodi di valutazione della performance lavorativa. Come spiegano gli autori, gli articoli di Thorndike (1920) e Rugg (1921) hanno contribuito a gettare le basi di oltre 50 anni di ricerca sulla valutazione delle performance. Fino agli anni Trenta la ricerca ha riguardato principalmente i modi per migliorare le scale di valutazione grafiche (*graphic rating scales*) – introdotte da Paterson – o i metodi di classificazione (*ranking methods*) – introdotti da Cattell agli inizi del Novecento, ma utilizzati per la prima volta dall'esercito degli Stati Uniti durante la Prima Guerra Mondiale. Nel primo caso, si tratta di un approccio basato sugli attributi, in quanto la valutazione della performance dipende dalla misura in cui gli individui presentano o meno delle caratteristiche o tratti considerati desiderabili per il successo dell'organizzazione; nel secondo caso, invece, si tratta di un approccio comparativo, poiché il valutatore confronta tra loro e pone in una classifica le performance degli individui (Noe et al., 2016). Successivamente, Knauff (1948) ha introdotto l'idea di utilizzare checklist ponderate (*weighted checklists*) per valutare la performance, contribuendo a un netto miglioramento della ricerca. La più grande innovazione nell'area delle checklist è però costituita dall'introduzione della tecnica degli incidenti critici (*critical incidents*; Flanagan, 1954). Basandosi su tale metodo, Smith e Kendall (1963) hanno sviluppato scale di valutazione delle performance “ancorate al comportamento” (*behaviorally anchored rating scales*), in cui la valutazione avviene utilizzando dei riferimenti comportamentali associati a diversi livelli di performance (Noe et al., 2016). La tecnica degli incidenti critici ha inoltre portato allo sviluppo delle scale di osservazione comportamentale (*behavioral observation scales*), introdotte per la prima volta da Latham e Wexley (1977). Diversamente dalle precedenti, tali scale valutano la frequenza con cui gli individui esibiscono comportamenti considerati necessari per performare

efficacemente (Noe et al., 2016). Nel corso degli anni sono state introdotte anche le scale miste (*mixed standard scales*; Blanz & Ghiselli, 1972), che permettono di valutare se le performance di un lavoratore sono migliori, peggiori o uguali al livello di performance esemplificato da un esempio comportamentale. Si può infine considerare l'approccio focalizzato sui risultati, ovvero sugli aspetti oggettivi e misurabili di un lavoro, considerandoli come indicatori del contributo individuale all'efficacia organizzativa (Noe et al., 2016). La misura della performance intesa come produttività rientra in questo approccio.

Relativamente alle fonti della valutazione, la performance può essere eterovalutata o auto-valutata. La performance è eterovalutata quando il valutatore è una persona esterna rispetto all'individuo la cui performance è oggetto di valutazione. In questo caso, le fonti della valutazione possono essere rappresentate dal supervisore, dai subordinati, dai colleghi o dagli eventuali clienti (Noe et al., 2016). In particolare, si parla di "feedback verso l'alto" (*upward feedback*) per riferirsi al processo attraverso cui un supervisore riceve valutazioni dai suoi subordinati (Walker & Smither, 1999) relativamente alle sue competenze o ai suoi comportamenti (Noe et al., 2016). La performance risulta invece auto-valutata quando è l'individuo stesso a giudicare la propria prestazione lavorativa, valutando i propri comportamenti e risultati (Noe et al., 2016). Nel caso in cui la performance sia valutata da più di una fonte, si parla di *multisource feedback* (Walker & Smither, 1999).

2.2.3 La relazione tra chiamata professionale e performance lavorativa

Come anticipato nel capitolo precedente, la Work as a Calling Theory (WCT; Duffy et al., 2018) sostiene l'esistenza di un'associazione positiva tra chiamata professionale e performance lavorativa: da una parte, la misura in cui le persone si sentono impegnate nelle loro carriere e in cui sentono il lavoro come significativo per loro è collegata alla misura in cui esse vivono la chiamata nel proprio lavoro; dall'altra, quanto più le persone percepiscono che stanno vivendo la propria chiamata professionale, tanto più avranno maggiore soddisfazione lavorativa e migliori performance al lavoro (Duffy et al., 2018). In particolare, secondo la WCT il vivere la chiamata rappresenta un predittore della performance lavorativa: questo significa che gli individui che sentono di vivere la propria chiamata risultano più motivati ad avere buone prestazioni nel proprio lavoro (Duffy et

al., 2018). Tale relazione può essere spiegata anche, come propongono alcuni autori (Kim et al., 2018; Lobene & Meade, 2013), considerando l'interesse, la motivazione e la devozione al lavoro delle persone orientate alla chiamata.

In letteratura sono presenti diverse evidenze empiriche che sostengono l'esistenza di una correlazione positiva tra chiamata professionale e performance lavorativa. Alcuni studi che utilizzano delle autovalutazioni delle performance lavorative sembrano supportare questa relazione (Lobene & Meade, 2013; Rawat & Nadavulakere, 2015). In particolare, il secondo studio rileva una associazione positiva tra chiamata professionale e performance contestuale (Rawat & Nadavulakere, 2015), relativa ai comportamenti che sono al di fuori della job description del lavoratore (Van Scotter et al., 2000). Infatti, gli individui con un'elevata chiamata professionale non vedono il loro lavoro come un mero insieme di compiti da svolgere, ma lo percepiscono invece come un mezzo per contribuire al bene comune (Wrzesniewski, 2003; Bunderson & Thompson, 2009). È quindi probabile che essi si impegnino in comportamenti extra-ruolo, soddisfacendo così il loro bisogno di impegnarsi pienamente nel proprio lavoro (Rawat & Nadavulakere, 2015).

Sulla stessa linea si pongono i risultati della ricerca di Lee e colleghi (2018). Gli autori hanno osservato che, in un campione di impiegati che lavorano in organizzazioni che si occupano di servizi e high-tech, quelli che percepiscono una maggiore chiamata professionale riportano sia performance relative ai compiti lavorativi (*task performance*) che performance contestuali (*contextual performance*) più alte (coefficiente di Pearson rispettivamente di .20 e .35). Gli autori concludono quindi che il percepire una chiamata professionale motiva i lavoratori ad avere task e contextual performance migliori (Lee et al., 2018). Analogamente, in un'altra ricerca (Wu et al., 2019) è stata osservata una correlazione moderata (.24) tra chiamata professionale e performance lavorativa in un campione di project manager. In un altro studio (Liu et al., 2019) si è osservata una correlazione molto alta (.58) tra chiamata professionale e performance lavorative relative alla sicurezza in un campione di macchinisti. Gli autori hanno inoltre constatato, da una parte, che l'associazione tra le variabili è parzialmente mediata dall'impegno sul lavoro (*engagement*); dall'altra, hanno osservato che tale associazione risulta più forte quando la percezione di supporto organizzativo è alta – e tale risultato è in linea con quanto predetto dalla WCT (Duffy et al., 2018).

Un'altra ricerca ha investigato la relazione tra chiamata professionale e performance lavorativa intesa come produttività in un campione di 160 venditori di assicurazioni nella filiale sudcoreana di una società finanziaria (Park et al., 2016). Gli autori hanno osservato una relazione positiva, seppur debole, tra il percepire una chiamata professionale e il numero di vendite annuali (.14) e una correlazione positiva tra la sensazione di vivere la chiamata professionale nel proprio lavoro e il numero di vendite (.24). Tali risultati confermano quanto predetto dalla WCT (Duffy et al., 2018). Un aspetto interessante è che nello studio di Park e colleghi (2016) la relazione tra chiamata professionale e vendite sembra essere completamente mediata dall'autoefficacia professionale, ovvero dalla misura in cui gli individui pensano di essere capaci di svolgere e completare un compito (Bandura, 1977) o il proprio lavoro con successo (Rigotti et al., 2008).

Alcuni studi, infine, considerano la relazione tra chiamata e performance lavorativa analizzando tali variabili a partire da fonti di valutazione diverse. In particolare, Kim e colleghi (2018) hanno esaminato in diversi studi longitudinali la relazione tra chiamata professionale e performance lavorativa sia autovalutata dai lavoratori che valutata dai manager o supervisor. Nel primo studio, condotto su un campione formato da membri dello staff di una chiesa presbiteriana, si è misurata la performance *in-role* attraverso un'autovalutazione. Nello specifico, è stato chiesto ai partecipanti di indicare come i loro supervisor valuterebbero la loro performance rispetto a quella dei loro colleghi. In linea con la letteratura precedente e con la WCT (Duffy et al., 2018), si è osservata una correlazione positiva moderata tra chiamata e performance (.35). Relativamente al terzo studio, condotto su un campione di lavoratori nei settori di servizi bancari, di telecomunicazioni ed elettrici canadesi, le misure della chiamata e dell'impegno verso l'organizzazione sono state autovalutate dai dipendenti, mentre la performance è stata valutata dai supervisor. Anche in quest'ultimo caso, la correlazione tra chiamata professionale e performance lavorativa risulta positiva e moderata (.33). Un dato interessante, osservato in entrambi gli studi, è che l'attaccamento affettivo nei confronti dell'organizzazione (*affective commitment*) sembra fungere da mediatore tra la chiamata professionale e la performance (Kim et al., 2018).

Un altro studio longitudinale che prevede fonti di valutazione diverse per la chiamata e la performance lavorativa è quello condotto da Park e colleghi (2019). La ricerca, che ha coinvolto un campione di neoassunti in un'azienda sudcoreana che si

occupa di servizi che spaziano dall'elettronica agli investimenti finanziari, ha analizzato diverse variabili: in particolare, le misure della chiamata professionale, del coinvolgimento nel lavoro, del supporto organizzativo, dell'adattamento persona-ambiente e della soddisfazione lavorativa sono state misurate attraverso autovalutazioni; la misura della performance lavorativa è stata invece ottenuta a partire dalla valutazione dei dipendenti fornita dall'organizzazione. I risultati mostrano la presenza di una relazione positiva tra chiamata e performance (.24), in linea con la letteratura precedente e con la WCT (Duffy et al., 2018). È interessante notare la presenza di una correlazione positiva, seppur debole, anche tra coinvolgimento nel lavoro e performance (.11). Inoltre, si osserva che il supporto organizzativo percepito rafforza gli effetti positivi del percepire la chiamata sul coinvolgimento nel lavoro (Park et al., 2019).

2.2.4 Chiamata professionale e performance lavorativa dei docenti

Tra gli studiosi che si sono occupati della relazione tra chiamata professionale e performance lavorativa, alcuni si sono occupati di approfondire tale associazione in una specifica categoria professionale, considerando i lavoratori del settore educativo.

Lobene e Meade (2013), per esempio, hanno indagato la relazione tra chiamata professionale e performance lavorativa degli insegnanti in un campione di 170 educatori di scuola primaria e secondaria di un sistema scolastico pubblico americano. Gli autori hanno osservato che i docenti che percepiscono una chiamata professionale sono più dediti al loro lavoro e mostrano performance superiori rispetto agli altri ($r = .24$), nonostante la percezione di sovraqualificazione (*overqualification*), che riguarda la convinzione di possedere più competenze e abilità rispetto a quelle necessarie per svolgere il proprio lavoro o rispetto a quelle richieste dal lavoro stesso (Fine, 2007). Inoltre, in linea con la letteratura, si sono osservate una forte correlazione tra chiamata e soddisfazione lavorativa (.69) – predetta anche dalla WCT (Duffy et al., 2018) – e una correlazione negativa tra il percepire una chiamata e le intenzioni di turnover (-.42) e tra la chiamata e il desiderio di turnover (-.58).

In un altro lavoro, riguardante un campione di 298 educatori che lavorano in 68 centri per l'infanzia, si è osservato, come predetto dalla WCT, che gli individui con una forte chiamata professionale risultano più impegnati nelle loro organizzazioni, esibendo

livelli minori di esaurimento emotivo e livelli più alti di performance contestuali (Rawat & Nadavulakere, 2015). Inoltre, gli autori hanno constatato che gli individui con un'alta chiamata professionale possono prosperare nelle organizzazioni che offrono un'alta discrezione nel lavoro (*work discretion*) e che sono caratterizzate da processi di decision making partecipativi (*participative decision making*). Il primo costrutto si riferisce al grado di discrezione, libertà o autonomia che gli individui hanno nello strutturare elementi del proprio lavoro, come programmi e preferenze (Ashforth & Saks, 2000). Secondo gli autori, è probabile che individui con una chiamata professionale elevata prosperino quando hanno maggiore discrezione e autonomia. Relativamente ai processi decisionali partecipativi, le ricerche suggeriscono che essi forniscono agli individui un maggiore controllo sul proprio lavoro, portando a un maggiore coinvolgimento e a una maggiore influenza nei processi decisionali (Rawat & Nadavulakere, 2015). Gli autori ritengono quindi che individui con una forte chiamata possono prosperare in contesti lavorativi che incoraggiano processi decisionali partecipativi. Relativamente ai risultati dello studio, si osserva una relazione positiva tra chiamata professionale e performance contestuale (.12). Inoltre, è interessante notare che in questo studio sia la discrezione sul lavoro che la presenza di processi decisionali partecipativi risultano essere dei mediatori tra chiamata e performance (Rawat & Nadavulakere, 2015): ciò significa che gli individui con un'elevata chiamata professionale che presentano un'alta discrezione sul lavoro e che sono soggetti a processi decisionali partecipativi avranno performance contestuali alte, mentre per gli individui che al lavoro hanno una bassa discrezione o sono coinvolti in processi decisionali non molto partecipativi, la chiamata non influisce sulla performance.

Riassumendo, si può notare che la letteratura relativa alla relazione tra chiamata e performance lavorativa dei docenti risulta piuttosto scarsa. Sarebbero necessarie ulteriori ricerche per approfondire tale associazione. Si ritiene inoltre interessante esplorare il legame tra queste variabili posizionando la relazione docente-studente all'interno della più ampia categoria della relazione leader-follower, considerando quindi non solo gli effetti della chiamata del docente sulla performance del docente stesso, ma anche sulla performance degli studenti.

2.2.5 La relazione tra chiamata del leader e performance dei follower

Le ricerche evidenziano che avere una chiamata verso il lavoro o la carriera porta a effetti positivi per gli individui che percepiscono tale vocazione (Park et al., 2018). Ma, oltre agli effetti che la chiamata professionale ha sugli individui che percepiscono tale chiamata, è importante considerare anche gli effetti che la chiamata percepita da alcune persone ha su altri individui. Infatti, considerando anche il fatto che le caratteristiche interpersonali e sociali rappresentano elementi importanti per raggiungere i risultati lavorativi (Grant, 2007; Humphrey et al., 2007), le interazioni coi leader sono state riconosciute come fattori capaci di influenzare la promozione di attitudini lavorative positive dei follower (Ng & Feldman, 2014).

Lo studio di Park et al. (2018) si pone in questa direzione, approfondendo la relazione esistente tra chiamata professionale del leader ed effetti di tale chiamata sui follower. Relativamente alla chiamata professionale del leader, gli autori sostengono che i leader che tipicamente possiedono status e potere formale percepirebbero se stessi come relativamente autonomi nel vivere la propria chiamata (Hirschi et al., 2018). Proseguendo nel ragionamento, gli autori affermano che probabilmente i leader che vedono il lavoro come una chiamata esprimeranno ed attueranno la propria chiamata in base alle risorse personali e lavorative, e questo porterebbe ad influenzare gli altri al lavoro (Park et al., 2018). La chiamata vissuta da un individuo non avrebbe quindi effetti positivi solo sulla persona che la prova, ma anche sui colleghi, sui team e sulle organizzazioni (Wrzesniewski, 2003; Bunderson & Thompson, 2009).

Nello specifico, Park e colleghi (2018) hanno investigato l'associazione tra chiamata dei leader ed effetti sui lavoratori in coppie di leader e follower della forza aerea della Repubblica coreana. Si è osservata una relazione positiva moderata (.40) tra chiamata dei leader e valutazione della performance dei militari da parte dei leader. Ciò suggerisce che la performance lavorativa dei follower è influenzata dalla chiamata professionale percepita dal leader. Inoltre, si sono osservate correlazioni positive significative tra chiamata del leader e impegno dei team (.18) e tra chiamata del leader e *voice behavior* dei follower (.23), cioè una forma di comportamento extra-ruolo che enfatizza l'espressione di sfida costruttiva per migliorare le situazioni (Van Dyne & LePine, 1998). Secondo gli autori, un leader con un'elevata chiamata professionale

potrebbe promuovere il *voice behavior* dei follower grazie ad un più profondo senso di connessione e una percezione di maggiore sicurezza psicologica (Park et al., 2018).

Per riassumere, i risultati sopracitati suggeriscono la presenza di una relazione positiva tra chiamata del leader e performance dei follower. Altre ricerche in questa direzione potrebbero confermare tale ipotesi e approfondire l'influenza che la chiamata professionale del leader ha sulle performance dei follower.

Capitolo 3

La ricerca

Lo scopo primario di questo studio è approfondire la relazione tra chiamata professionale e performance lavorativa degli insegnanti. In particolare, si vuole analizzare l'impatto della chiamata professionale sia sugli effetti relativi al lavoro dei docenti – in termini di soddisfazione lavorativa, turnover, autoefficacia professionale e performance lavorativa – sia sul livello di performance degli studenti, contestualizzando la relazione tra docenti e studenti all'interno della più ampia relazione tra leader e follower. Per fare ciò, è stata condotta una ricerca che ha coinvolto una parte del corpo docenti e degli alunni di una scuola secondaria di secondo grado.

In questo capitolo saranno descritte le ipotesi di lavoro, la procedura e gli strumenti della ricerca, il campione dei partecipanti, le principali misure analizzate e i risultati.

3.1 Ipotesi di lavoro

Il presente lavoro si propone di approfondire il legame esistente tra la chiamata professionale e la performance lavorativa in una specifica categoria professionale, quella degli insegnanti. Sono descritte di seguito le ipotesi di lavoro.

3.1.1 Chiamata professionale

Alcune ricerche hanno analizzato il rapporto tra chiamata del leader e performance nei follower (ad esempio, Park et al., 2018), ma il legame tra chiamata professionale autovalutata dal leader e chiamata valutata dai follower sembra essere inesplorato in letteratura. Per questo motivo, relativamente alla chiamata professionale, si vuole in primo luogo indagare se esiste una correlazione positiva tra la chiamata professionale autovalutata dai docenti e la chiamata professionale dei docenti percepita dagli studenti.

È plausibile che la relazione tra il vivere la chiamata percepita dal docente e la chiamata professionale misurata dagli studenti sia più forte rispetto alla relazione tra la percezione di possedere la chiamata e la chiamata valutata dagli studenti, in quanto il vivere la chiamata rappresenta una variabile più facilmente osservabile dall'esterno. Tale idea è in linea con la Work as a Calling Theory (Duffy et al., 2018). Si considerano quindi le seguenti ipotesi:

Hp1a: Il sentire di possedere e vivere la chiamata professionale da parte del docente correla con la chiamata professionale valutata dagli studenti.

Hp1b: La correlazione tra il sentire di vivere la chiamata da parte del docente e la chiamata valutata dagli studenti è più forte rispetto a quella tra il sentire di possedere la chiamata da parte del docente e la chiamata valutata dagli studenti.

3.1.2 Soddisfazione lavorativa, turnover ed autoefficacia professionale

Per quanto riguarda la relazione tra la chiamata professionale e gli effetti di tale chiamata sugli insegnanti, si considerano in particolare le associazioni della chiamata e del vivere la chiamata con la soddisfazione lavorativa, le intenzioni di turnover e la percezione di autoefficacia professionale dei docenti. In base alla teoria (WCT; Duffy et al., 2018) e alle evidenze empiriche, ci si aspetta un'associazione positiva della chiamata professionale, percepita e vissuta, con la soddisfazione lavorativa (Duffy et al., 2013; Lobene & Meade, 2013; Duffy et al., 2014; Chen et al., 2018), una relazione negativa tra presenza di una chiamata professionale da parte dei docenti e le intenzioni di turnover (Duffy, Dik & Steger, 2011; Lobene & Meade, 2013; Cardador et al., 2011; Esteves & Pereira Lopes, 2017), e infine una relazione positiva tra la chiamata percepita e vissuta dal docente e la percezione di autoefficacia professionale (Hirschi, 2012; Duffy & Sedlacek, 2007; Hall & Chandler, 2005). Si ipotizza quindi che:

Hp2a: Il sentire di possedere e vivere una chiamata professionale da parte del docente correla positivamente con la percezione di soddisfazione lavorativa e di

autoefficacia professionale, mentre correla negativamente con le intenzioni di turnover.

Inoltre, poiché la WCT propone il vivere la chiamata come predittore degli effetti della chiamata (Duffy et al., 2018), si ipotizza che:

Hp2b: Le correlazioni tra vivere la chiamata percepita dal docente e soddisfazione lavorativa, intenzioni di turnover e percezione di autoefficacia sono più forti rispetto alle correlazioni tra il sentire di possedere tale chiamata e soddisfazione lavorativa, intenzioni di turnover e percezione di autoefficacia.

3.1.3 Performance lavorativa

Relativamente alla performance lavorativa, si vuole indagare se esiste un'associazione tra performance autovalutata dal docente ed eterovalutata dagli studenti, e tra performance autovalutata dal docente e voto medio degli studenti nella materia insegnata dal docente. È possibile supporre, ad esempio, che ci sia una relazione tra performance autovalutata dai docenti e performance dei docenti misurata dagli studenti attraverso la scala SITE-II (Akram & Zepeda, 2015), in quanto tale costrutto è misurato considerando dei comportamenti che sono osservabili dall'esterno e quindi percepibili dagli studenti. Lo stesso si può relativamente alla performance misurata attraverso la scala SEEQ (Marsh & Bailey, 1993), che valuta la qualità della didattica a partire da comportamenti osservabili messi in atto dal docente. Si ipotizza quindi che:

Hp3a: La performance autovalutata dal docente correla con la performance valutata dagli studenti, misurata attraverso le scale SITE-II e SEEQ.

Considerando poi la relazione tra docente e studenti come una relazione analoga a quella tra leader e follower, si può ipotizzare che la performance del leader – in questo caso il docente – abbia un impatto nella performance dei follower – in questo caso gli studenti – e tale performance è valutata in termini di voto. Si suppone quindi che:

Hp3b: La performance autovalutata dal docente correla con il voto medio degli studenti nella materia insegnata dal docente.

Inoltre, il presente lavoro è volto ad approfondire la relazione tra chiamata professionale e performance lavorativa dei docenti. Seguendo la letteratura relativa alla relazione tra chiamata e performance (ad esempio Wu et al., 2019; Kim et al., 2018; Liu et al., 2019) e nello specifico quella relativa alle relazioni tra le due variabili in contesti educativi (Lobene & Meade, 2013, Rawat & Nadavulakere, 2015), ci si aspetta un'associazione positiva tra la percezione di una chiamata professionale da parte del docente e la performance lavorativa autovalutata. Parallelamente, si suppone esserci una relazione positiva tra chiamata professionale valutata dagli studenti e performance lavorativa valutata dagli studenti. Inoltre, poiché la relazione tra docente e studenti può essere assimilata a quella tra leader e follower, ci si aspetta anche – come avviene appunto tra leader e follower (Wrzesniewski, 2003; Bunderson & Thompson, 2009; Park et al., 2018) – una relazione positiva tra la chiamata professionale del docente e la performance degli studenti, misurata nel presente lavoro come media dei voti nella materia insegnata dal docente. Si considerano dunque le seguenti ipotesi:

Hp4a: La chiamata professionale percepita e vissuta dal docente correla positivamente con la performance lavorativa autovalutata.

Hp4b: La chiamata professionale del docente valutata dagli studenti correla positivamente con la performance lavorativa valutata dagli studenti.

Hp4c: La chiamata professionale percepita e vissuta dal docente correla positivamente con la performance lavorativa del docente valutata dagli studenti.

Hp4d: La chiamata professionale percepita e vissuta dal docente correla positivamente con la performance degli studenti misurata come media dei voti nella materia insegnata dal docente.

Anche in questo caso, poiché la WCT propone come predittore della performance lavorativa il vivere la chiamata professionale (Duffy et al., 2018), si ipotizza che:

Hp4e: Le correlazioni tra vivere la chiamata percepita dal docente e la performance lavorativa autovalutata, valutata dagli studenti, e la media dei voti degli studenti sono più forti rispetto alle correlazioni tra percepire la chiamata e performance lavorativa autovalutata, valutata dagli studenti, e media dei voti degli studenti.

3.2 Procedura

La ricerca è stata condotta su un campione di 11 docenti e 23 classi di studenti di una scuola secondaria di secondo grado in provincia di Padova, ai quali sono stati somministrati due diversi questionari online costruiti utilizzando la piattaforma Qualtrics, spediti alla scuola via email e da essa trasmessi ai partecipanti.

Relativamente alla procedura, la Dirigente Scolastica dell'istituto ha fornito una lista contenente i nominativi dei professori interessati al progetto, con le rispettive classi e materie insegnate. A partire da tale lista, si è proceduto a costruire il questionario degli studenti in modo da consentire l'abbinamento docente-alunno senza dover chiedere a quest'ultimo di fornire nome e cognome, ma solo l'indirizzo liceale (ad esempio "classico", "scientifico", ecc.) e la classe frequentata. Poiché si tratta di una ricerca che coinvolge classi dalla prima alla quinta, i partecipanti non sono tutti maggiorenni. Si è proceduto quindi antepoendo alle domande del questionario degli studenti la richiesta di indicare la propria età e di prendere visione e accettare il consenso informato: in prima persona, nel caso di alunni maggiorenni; chiedendo il consenso ai genitori o ai tutori legali, nel caso di studenti minorenni.

Il presente studio è multilivello, in quanto coinvolge diverse classi, i cui alunni valutano almeno uno (e fino a un massimo di tre) tra i loro docenti. Si tratta anche di una ricerca multi-source, poiché alcune informazioni – relative alla chiamata professionale e alla performance lavorativa dei docenti – sono ottenute a partire da due fonti diverse: insegnanti e studenti.

In particolare, i dati sulla chiamata professionale sono ottenuti a partire da un'autovalutazione da parte dei docenti e da una valutazione da parte degli studenti. Risulta quindi possibile confrontare le misure della chiamata professionale dei docenti delle due fonti e ottenere un indicatore della visibilità della chiamata professionale del docente.

La performance è stata misurata a partire da tre diversi elementi: l'autovalutazione della performance lavorativa da parte dei docenti, la valutazione della performance lavorativa degli insegnanti misurata dagli studenti (si veda Spooren et al., 2013), e infine la performance degli studenti stessi, misurata come media dei voti nella materia insegnata dal docente. In questo modo, quindi, risulta possibile osservare l'impatto della chiamata professionale su tre diversi tipi di performance.

3.3 Partecipanti

Gli insegnanti che hanno deciso di aderire alla ricerca sono 11, dei quali 3 maschi e 8 femmine. Di essi, il 72.7% presenta un contratto full-time a tempo indeterminato, il 18.2% part-time a tempo indeterminato e infine il 9.1% full-time a tempo determinato. Relativamente al grado di istruzione, il 63.4% possiede una specializzazione post-lauream e il 27.3% una laurea magistrale a ciclo unico o vecchio ordinamento (D.M. 509/99); una persona ha indicato l'opzione "altro". L'età dei docenti va da un minimo di 30 anni a un massimo di 58 anni. L'età media del campione (N = 10) è 46.1 anni (DS = 9.39). Per quanto riguarda l'anzianità di servizio, la media del campione è 17 anni, con un minimo di 9 mesi e un massimo di 34 anni (DS = 9.92). Riguardo all'anzianità organizzativa, la media è 7.9 anni (DS = 5.15), il minimo è 9 mesi e il valore massimo è 17 anni.

Gli studenti che hanno partecipato alla ricerca compilando il questionario sono 230, di cui 134 femmine (58.5%) e 65 maschi (28.4%); il 13,1% ha indicato l'opzione "preferisco non rispondere", mentre 1 persona non ha indicato alcuna risposta. L'età degli studenti va da un minimo di 13 a un massimo di 19 anni. L'età media dei partecipanti è 16.6 anni (DS = 1.50). Relativamente all'indirizzo liceale, il 31.3% frequenta il liceo scientifico opzione scienze applicate, il 27.4% frequenta il liceo

scientifico, il 24.4% il liceo classico, seguiti dal liceo delle scienze umane e infine dal linguistico (rispettivamente 11.7% e 5.2%).

Tabella 1

Statistiche descrittive per età, anzianità di servizio e anzianità organizzativa del campione di docenti e studenti.

Campione	Docenti			Studenti
	Età (anni)	Anzianità di servizio (anni)	Anzianità organizzativa (anni)	Età (anni)
Media	46.1	17.0	7.9	16.6
Deviazione standard	9.39	9.92	5.15	1.50
Minimo	30	0.75	0.75	13
Massimo	58	34	17	19

3.4 Misure

3.4.1 Questionario Docenti

Attraverso il questionario somministrato ai docenti si sono voluti indagare diversi costrutti, approfonditi di seguito. Relativamente alla chiamata professionale, sono state misurate due variabili: da una parte, la percezione di avere una chiamata professionale, ovvero sentire una vocazione per il proprio lavoro; dall'altra, la percezione di vivere la propria chiamata professionale, ovvero sentire di realizzare concretamente la vocazione professionale nel proprio lavoro. Sono poi descritte le misure relative agli effetti della chiamata, riguardanti le dimensioni della soddisfazione lavorativa, del turnover, della percezione di autoefficacia professionale e della performance lavorativa. Infine, si sono raccolti i dati relativi alla formazione e all'aggiornamento professionale e i dati anagrafici.

Chiamata professionale

La chiamata professionale è stata misurata utilizzando l'Unified Multidimensional Calling Scale (UMCS). La UMCS è composta da 22 item (Vianello et al., 2018) che misurano le sette dimensioni della chiamata professionale: passione (4 item), sacrificio (3 item), chiamata trascendente (3 item), orientamento prosociale (3 item), pervasività (3 item), significatività (3 item) e identificazione (3 item). I partecipanti hanno risposto esprimendo il loro grado di accordo utilizzando una scala Likert che va da “1 – fortemente in disaccordo” a “5 – fortemente in accordo”. Alcuni esempi degli item sono “Nutro per il mio lavoro una vera passione” (*passione*), “Sono disposto a grandi sacrifici pur di continuare a svolgere il mio lavoro” (*sacrificio*), “Faccio questo lavoro perché credo di essere stato “chiamato” a farlo” (*chiamata trascendente*), “Un aspetto importante del mio lavoro è che contribuisca a soddisfare i bisogni della società” (*orientamento prosociale*), “Il mio lavoro è sempre nei miei pensieri” (*pervasività*), “Il mio lavoro è importante per dare significato alla mia vita” (*significatività*), “Il mio lavoro sarà sempre parte di me” (*identificazione*).

Vivere la chiamata professionale

Il grado con cui è vissuta la chiamata professionale è stato misurato utilizzando la scala a 6 item Living a Calling Scale (LCS: Duffy, Allan & Bott, 2012). Nello specifico, essa misura quanto gli individui percepiscono di vivere la propria chiamata professionale nel loro attuale lavoro. Le risposte sono date utilizzando una scala Likert che va da “1 – fortemente in disaccordo” a “5 – fortemente in accordo”. Alcuni esempi degli item sono “Ho regolarmente l'opportunità di realizzare la mia vocazione” e “Sto svolgendo il lavoro per il quale sento una vocazione”.

Soddisfazione lavorativa

La soddisfazione nei confronti della professione è stata indagata utilizzando la scala a 5 item riguardanti l'atteggiamento nei confronti del lavoro proposta da Judge, Bono e Locke (2000), la quale è una versione breve della scala di soddisfazione lavorativa globale di Brayfield e Rothe (1951). Le risposte sono date utilizzando una scala

Likert che va da “1 – fortemente in disaccordo” a “5 – fortemente in accordo”. Esempi di item sono “In generale, sono soddisfatto del mio lavoro” e “La maggior parte dei giorni sono entusiasta del mio lavoro”.

Turnover

Il livello di desiderio e intenzioni di turnover è stato misurato utilizzando 2 item costruiti ad hoc: “Sento il desiderio di lasciare questo lavoro” e “Non ho voglia di continuare a svolgere questo lavoro a lungo, spero di trovarne un altro o di andare in pensione presto”. Le risposte sono date utilizzando una scala Likert che va da “1 – fortemente in disaccordo” a “5 – fortemente in accordo”.

Autoefficacia professionale

La percezione di autoefficacia nello svolgimento della professione di insegnante è stata misurata con 22 item tratti dalla Teacher Self-Efficacy Scale di Bandura (2006). La scala utilizzata in questo studio è composta da quattro sottodimensioni: influenza sul processo decisionale (3 item), autoefficacia didattica (8 item), autoefficacia disciplinare (3 item) e infine efficacia nella creazione di un clima scolastico positivo (8 item). Le sottodimensioni relative all’efficacia nel coinvolgere i genitori e all’efficacia nel coinvolgere la comunità, presenti nella scala originale, non sono state incluse, perché misurano aspetti considerati non pertinenti con la ricerca. Le risposte, date su una scala Likert che va da “1 – per nulla” a “5 – moltissimo”, indicano quanto si è sicuri di poter fare rispetto a ciò che è indicato nelle affermazioni. Esempi di item sono “Riesco ad influenzare le decisioni che vengono prese nella scuola dove lavoro” (*influenza sul processo decisionale*), “Riesco a mantenere gli studenti concentrati su compiti difficili” (*autoefficacia didattica*), “Riesco a fare in modo che gli studenti seguano le regole della classe” (*autoefficacia disciplinare*), e “Riesco a fare in modo che agli studenti piaccia venire a scuola” (*creazione di un clima scolastico positivo*).

Performance lavorativa

La performance degli insegnanti è stata misurata attraverso un questionario composto da 26 item, tratto dal Self-Assessment Instrument for Teacher Evaluation-II (Akram & Zepeda, 2015). Gli item riguardano la performance professionale degli insegnanti e fanno riferimento a cinque specifici fattori: conoscenza della materia (7 item), pianificazione e strategie didattiche (7 item), valutazione (4 item), ambiente di apprendimento (5 item) e infine comunicazione efficace (3 item). Le risposte sono date valutando il proprio operato utilizzando una scala Likert di frequenza che va da “1 – mai” a “5 – sempre”. Esempi di item sono “Collego i contenuti con le esperienze di apprendimento passate e future” (conoscenza della materia), “Uso strategie per migliorare la comprensione degli studenti” (pianificazione e strategie didattiche), “Valuto le prestazioni degli studenti e fornisco un feedback” (valutazione), “Creo un ambiente di classe amichevole e di supporto” (ambiente di apprendimento) e “Spiego le lezioni in base all’età e alle capacità degli studenti” (comunicazione efficace).

Formazione professionale

L’atteggiamento nei confronti della formazione e dell’aggiornamento professionale è stato misurato utilizzando una scala costruita ad hoc a 5 item. Le risposte sono date utilizzando una scala Likert che va da “1 – per nulla” a “5 – moltissimo”. Esempi di item sono “Mi impegno volontariamente in corsi di formazione inerenti alla disciplina insegnata” e “Cerco di migliorare le mie pratiche di insegnamento attraverso corsi di aggiornamento”.

Dati anagrafici

Sono state infine raccolte informazioni relative ad età, titolo di studio più alto conseguito, tipo di contratto, anzianità di servizio (numero di anni/mesi svolti nella professione di insegnante) e anzianità organizzativa (numero di anni/mesi svolti presso il liceo nel quale lavorano attualmente). Si è anche lasciato lo spazio per aggiungere eventuali commenti o per lasciare l’indirizzo email.

3.4.2 Questionario Studenti

Attraverso il questionario somministrato agli studenti si sono voluti indagare alcuni costrutti, descritti di seguito. Innanzi tutto, si è voluta esplorare la valutazione da parte degli studenti della chiamata del proprio docente. Si sono poi volute approfondire le dimensioni relative alla performance lavorativa dei docenti – misurata utilizzando due scale diverse – e degli studenti. Infine, sono stati raccolti dati relativi ad alcune misure di controllo – riguardanti facilità del corso, carico didattico e livello di interesse per la materia – e i dati anagrafici.

Chiamata professionale del docente

La chiamata professionale dei docenti è stata valutata dagli studenti utilizzando la versione breve a 7 item della UMCS (UMCS-7; Gerdel, Dalla Rosa, & Vianello, 2022). Le risposte sono date su una scala Likert che va da “1 – fortemente in disaccordo” a “5 – fortemente in accordo”. Alcuni esempi di item sono “Il professore/la professoressa nutre una vera passione per il suo lavoro” e “Per questo professore/professoressa il lavoro è sempre nei suoi pensieri”.

Performance del docente

La performance degli insegnanti è stata misurata attraverso due scale diverse. Da una parte, si è utilizzata una versione adattata della Self-Assessment Instrument for Teacher Evaluation-II (Akram, Zepeda, 2015), la stessa scala utilizzata dai docenti per autovalutare la loro performance. Nello specifico, i 26 item sono stati modificati riformulandoli utilizzando la terza persona singolare (ad esempio, l’item “Dimostro una conoscenza accurata della materia” è stato sostituito con “L’insegnante dimostra una conoscenza accurata della materia”). Gli item riguardano la performance professionale degli insegnanti e fanno riferimento a cinque specifici fattori: conoscenza della materia (7 item), pianificazione e strategie didattiche (7 item), valutazione (4 item), ambiente di apprendimento (5 item) e infine comunicazione efficace (3 item). Le risposte sono date valutando l’operato dei docenti utilizzando una scala Likert di frequenza che va da “1 – mai” a “5 – sempre”. Esempi di item

sono “L’insegnante dimostra una varietà di conoscenze e abilità della sua area disciplinare” (conoscenza della materia), “L’insegnante cambia metodologia di insegnamento per rendere gli argomenti interessanti” (pianificazione e strategie didattiche), “L’insegnante valuta le prestazioni degli studenti e fornisce un feedback” (valutazione), “L’insegnante crea un clima di fiducia e rispetto reciproci” (ambiente di apprendimento) e “L’insegnante risponde alle domande degli studenti con un linguaggio appropriato” (comunicazione efficace).

Dall'altra, si è misurata la performance del docente intesa come qualità della didattica erogata. In questo caso, si è utilizzata la scala Students' Evaluation of Educational Quality (SEEQ: Marsh & Bailey, 1993). Nello specifico, i 32 item sono raggruppati in diverse sottodimensioni: apprendimento (4 item), entusiasmo (4 item), organizzazione (4 item), interazioni di gruppo (4), rapporto individuale (4item), ampiezza (4 item), valutazioni (3 item), apprezzamento generale verso l'insegnamento (2 item), qualità del materiale (2 item) e facilità del corso (1 item). Nella fase di analisi dei dati, gli item relativi all'apprezzamento verso l'insegnamento e alla qualità del materiale non sono stati considerati, in quanto ritenuti poco pertinenti ai fini della ricerca. Inoltre l'item riguardante la facilità del corso nel presente studio è trattato come dato singolo. Le risposte sono date utilizzando una scala Likert che va da “1 – per nulla” a “5 – moltissimo”. Alcuni esempi di item sono “Trovo questa materia intellettualmente stimolante e interessante” (*apprendimento*), “L’insegnante è entusiasta nell'insegnamento del corso” (entusiasmo), “Le spiegazioni dell'insegnante sono chiare” (*organizzazione*), “L’insegnante incoraggia gli studenti a partecipare alla discussione in classe” (*interazioni di gruppo*), “L’insegnante ha un interesse genuino nei confronti dei singoli studenti” (*rapporto individuale*), “L’insegnante contrappone le implicazioni di varie teorie” (*ampiezza*) e “L’insegnante fornisce un feedback utile sulle verifiche” (*valutazioni*).

Performance degli studenti

La performance degli studenti è stata misurata considerando il voto medio attuale e atteso alla fine dell'anno scolastico relativamente alle materie scelte, insegnate dal docente. I voti sono espressi in una scala che va da 2 a 10, con intervalli di mezzo voto (ad esempio 5.5, 6, 6.5).

Facilità del corso

La facilità del corso è stata misurata attraverso 1 item, tratto dalla Students' Evaluation of Educational Quality (SEEQ: Marsh & Bailey, 1993). Nello specifico, l'item è "La difficoltà del corso, rispetto ad altri corsi, è lieve". La risposta è data utilizzando una scala Likert che va da "1 – per nulla" a "5 – moltissimo".

Carico didattico

Il carico didattico è stato misurato attraverso 2 item costruiti ad hoc: "Il carico di lavoro per questa materia, rispetto alle altre, è leggero" (item reverse) e "Le ore settimanali dedicate allo studio di questa materia fuori dall'orario scolastico sono molte". Le risposte sono date utilizzando una scala Likert che va da "1 – fortemente in disaccordo" a "5 – fortemente in accordo".

Livello di interesse per la materia

Il livello di interesse nei confronti della materia è stato indagato mediante 1 item costruito ad hoc: "Il mio livello di interesse per l'argomento prima di questo insegnamento era alto". La risposta è data su una scala Likert che va da "1 – fortemente in disaccordo" a "5 – fortemente in accordo".

Dati anagrafici

Sono state raccolte informazioni riguardanti il genere, l'età, l'indirizzo liceale e la classe frequentata dagli studenti.

3.5 Risultati

3.5.1 Analisi preliminari: Statistiche descrittive e attendibilità delle scale

Nelle tabelle 2 e 3 sono riportate le principali statistiche descrittive delle scale misurate rispettivamente nel questionario dei docenti e in quello degli studenti (media, minimo, massimo, e deviazione standard).

Con riferimento al questionario dei docenti, per la chiamata professionale il valore minimo del punteggio composito è 3.18, il massimo 4.86. Il punteggio medio è 4.05. Per quanto riguarda i facets della chiamata professionale, si possono osservare punteggi molto alti per la passione, che vanno da un minimo di 3.75 a un massimo di 5, con un valore medio di 4.35. La media di sacrificio, orientamento prosociale e pervasività è superiore a 4. Le medie dei punteggi relativi alla chiamata trascendente, alla significatività e all'identificazione sono leggermente minori (rispettivamente 3.80, 3.87 e 3.76). Il valore medio della scala relativa al vivere la chiamata professionale risulta alto (3.97). La soddisfazione lavorativa presenta un valore medio molto alto (4.37), mentre il turnover presenta una media abbastanza bassa (1.60), con valori compresi tra 1 e 3.5. La scala composita dell'autoefficacia professionale presenta un valore minimo di 2.5 e un massimo di 3.91, con un valore medio di 3.38, che in una scala da 1 a 5 è di poco superiore al valore medio. Tutte le sottodimensioni presentano valori medi compresi tra 3 e 4. Per quanto riguarda invece la performance lavorativa, i punteggi vanno da un valore minimo di 3.5 a un massimo di 4.73, con un valore medio di 4.32. In particolare, i punteggi relativi alla sottodimensione della comunicazione efficace sono molto alti, con un minimo di 4, un massimo di 5 e una media di 4.78. Infine, il valore medio relativamente alla formazione professionale è 3.56.

Con riferimento al questionario degli studenti, i punteggi relativi alla chiamata professionale del docente vanno da un minimo di 2 a un massimo di 5, con un valore medio di 3.91. La performance lavorativa dei docenti percepita dagli studenti è abbastanza alta, con un valore medio di 3.98 nella scala SITE-II e 3.70 nella scala SEEQ. Relativamente alla prima scala di misura, i facets presentano valori medi compresi tra 3.69 (pianificazione e strategie didattiche) e 4.41 (comunicazione efficace). Per quanto riguarda la scala della performance intesa come qualità della didattica erogata dal docente,

le sottodimensioni presentano valori medi compresi tra 3.43 (ampiezza) e 3.97 (organizzazione).

Tabella 2

Alpha di Cronbach, Media, Minimo, Massimo e Deviazione standard delle scale e delle sottodimensioni relative al questionario dei docenti.

Variabile	α di Cronbach	Media	Min	Max	Deviazione standard
Chiamata professionale (UMCS)	0.90	4.05	3.18	4.86	0.50
<i>Passione</i>	0.46	4.35	3.75	5.00	0.36
<i>Sacrificio</i>	0.86	4.18	2.33	5.00	0.82
<i>Chiamata trascendente</i>	0.94	3.80	1.67	5.00	1.10
<i>Orientamento prosociale</i>	0.92	4.25	2.00	5.00	0.78
<i>Pervasività</i>	0.74	4.05	2.67	5.00	0.71
<i>Significatività</i>	0.87	3.87	2.33	5.00	0.67
<i>Identificazione</i>	0.39	3.76	3.00	5.00	0.64
Vivere la chiamata	0.87	3.97	2.17	5.00	0.64
Soddisfazione lavorativa	0.67	4.37	3.20	5.00	0.47
Turnover	0.94	1.60	1.00	3.50	0.95
Autoefficacia professionale	0.91	3.38	2.50	3.91	0.40
<i>Influenza sul processo decisionale</i>	0.87	3.15	1.00	4.33	0.82
<i>Autoefficacia didattica</i>	0.70	3.27	2.86	3.88	0.32
<i>Autoefficacia disciplinare</i>	0.79	3.82	3.00	4.67	0.49
<i>Creazione di un clima scolastico positivo</i>	0.83	3.41	2.38	4.25	0.50
Performance lavorativa (SITE-II)	0.91	4.32	3.50	4.73	0.38
<i>Conoscenza della materia</i>	0.84	4.21	3.43	5.00	0.45
<i>Pianificazione e strategie didattiche</i>	0.80	4.18	2.86	4.71	0.47
<i>Valutazione</i>	0.69	4.39	3.00	5.00	0.65
<i>Ambiente di apprendimento</i>	0.78	4.36	3.40	5.00	0.50
<i>Comunicazione efficace</i>	0.44	4.78	4.00	5.00	0.33
Formazione professionale	0.90	3.56	2.00	4.80	0.90

Tabella 3

Alpha di Cronbach, Media, Minimo, Massimo e Deviazione standard delle scale e delle sottodimensioni relative al questionario degli studenti.

Scala	α di Cronbach	Media	Min	Max	Deviazione standard
Chiamata professionale del docente	0.84	3.91	2.00	5.00	0.60
Performance del docente (SITE-II)	0.95	3.98	1.70	5.00	0.64
<i>Conoscenza della materia</i>	0.85	4.12	1.90	5.00	0.62
<i>Pianificazione e strategie didattiche</i>	0.87	3.69	1.40	5.00	0.80
<i>Valutazione</i>	0.69	3.91	1.50	5.00	0.73
<i>Ambiente di apprendimento</i>	0.84	3.98	1.00	5.00	0.80
<i>Comunicazione efficace</i>	0.61	4.41	1.30	5.00	0.61
Performance del docente (SEQ)	0.96	3.70	1.50	5.00	0.73
<i>Apprendimento</i>	0.87	3.58	1.00	5.00	0.91
<i>Entusiasmo</i>	0.89	3.67	1.00	5.00	0.96
<i>Organizzazione</i>	0.87	3.97	1.00	5.00	0.86
<i>Interazioni di gruppo</i>	0.89	3.82	1.30	5.00	0.84
<i>Rapporto individuale</i>	0.92	3.85	1.00	5.00	0.88
<i>Ampiezza</i>	0.82	3.43	1.30	5.00	0.75
<i>Verifiche</i>	0.86	3.71	1.00	5.00	0.92
Carico didattico	0.66	3.03	1.00	5.00	0.87

Le tabelle 2 e 3 presentano anche l'alpha di Cronbach, ovvero l'indice statistico più utilizzato per misurare l'attendibilità o coerenza interna dei punteggi di una scala. Tale coefficiente di correlazione è uguale al rapporto tra la varianza data dai singoli item e la varianza dell'intero test. L'alpha di Cronbach assume valori da 0 a 1: valori superiori a 0.7 indicano che l'attendibilità è accettabile, valori sopra a 0.8 indicano che l'attendibilità è buona.

Dai dati si osserva che l'attendibilità interna delle scale dei docenti relative alla chiamata professionale, all'autoefficacia professionale e alla performance lavorativa risulta molto elevata (con α uguale a 0.90, 0.91 e 0.91, rispettivamente). Anche i punteggi della scala relativa al vivere la chiamata professionale nel proprio

lavoro presenta una attendibilità interna molto alta ($\alpha = 0.87$), come l'indice relativo al turnover e alla formazione professionale (rispettivamente 0.94 e 0.90). L'unica scala che presenta un valore inferiore a 0.70 nell'attendibilità interna è la scala della soddisfazione lavorativa ($\alpha = 0.67$): questo valore può essere influenzato dai punteggi bassi dati da una sola persona in alcuni item (in quanto il campione è di sole 11 persone).

Per quanto riguarda la scala UMCS sulla chiamata professionale, si può osservare un'attendibilità interna abbastanza elevata anche per le varie sottodimensioni, soprattutto nel caso della chiamata trascendente (0.94), dell'orientamento prosociale (0.92), della significatività (0.87) e del sacrificio (0.86). Le sottodimensioni riguardanti passione e identificazione presentano un α molto modesto: anche in questo caso, ciò può essere dovuto a singoli valori distanti dalla media in pochi casi isolati (*outliers*), in quanto il campione è di soli 11 partecipanti.

Lo stesso si può dire per la scala SITE-II relativa alla performance professionale: la quasi totalità delle sottodimensioni presenta valori di α tra 0.70 e 0.80. L'unico fattore che presenta una bassa attendibilità interna è la comunicazione efficace (0.44). Anche la scala relativa all'autoefficacia professionale mostra un'elevata attendibilità interna nelle singole sottodimensioni, con valori di α compresi tra 0.70 e 0.87.

Osservando la Tabella 3, è possibile osservare un'elevata attendibilità interna nelle principali dimensioni indagate attraverso il questionario degli studenti. In particolare, entrambe le scale relative alla performance dei docenti presentano valori molto alti (0.96 per quanto riguarda la scala SEEQ e 0.95 relativamente alla scala SITE-II, rispettivamente), seguiti dalla chiamata professionale (0.84). Il carico di lavoro presenta un'attendibilità accettabile (0.66). Relativamente alla scala SITE-II della performance lavorativa, le sottodimensioni conoscenza della materia, pianificazione e strategie didattiche e ambiente di apprendimento mostrano valori elevati di attendibilità (0.85, 0.87 e 0.84, rispettivamente). Le sottodimensioni della valutazione e della comunicazione efficace presentano valori accettabili (0.69 e 0.61). Relativamente alla scala SEEQ, si può dire che tutte le sottodimensioni della performance intesa come qualità della didattica presentano una elevata attendibilità interna, con valori di α compresi tra 0.82 e 0.92.

Tabella 4

Statistiche descrittive relative al voto attuale e atteso alla fine dell'anno scolastico degli studenti divisi per docente e per materia.

Codice docente	Materia		N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
112550	Greco	Voto attuale	35	4.0	9.5	6.99	1.44
		Voto atteso	35	3.0	9.5	7.09	1.42
	Latino	Voto attuale	11	6.5	10.0	7.86	1.19
		Voto atteso	11	7.0	10.0	8.14	1.03
122251	Italiano	Voto attuale	2	7.0	9.0	8.00	1.41
		Voto atteso	2	7.0	9.0	8.00	1.41
122644	Inglese	Voto attuale	32	5.0	9.5	7.33	1.29
		Voto atteso	32	6.0	10.0	7.48	1.19
132251	Storia dell'arte	Voto attuale	18	7.0	9.5	8.53	0.56
		Voto atteso	18	7.0	10.0	8.67	0.69
134250	Fisica	Voto attuale	3	5.5	8.5	6.67	1.61
		Voto atteso	3	6.0	9.0	7.00	1.73
223654	Italiano	Voto attuale	19	6.5	10.0	8.18	0.89
		Voto atteso	19	7.0	10.0	8.45	0.80
	Latino	Voto attuale	1	7.0	7.0	7.00	-
		Voto atteso	1	7.0	7.0	7.00	-
232235	Italiano	Voto attuale	2	8.0	8.5	8.25	0.35
		Voto atteso	2	8.0	9.0	8.50	0.71
232250	Scienze	Voto attuale	52	5.5	9.0	7.27	0.94
		Voto atteso	52	6.0	9.5	7.63	0.84
232251	Fisica	Voto attuale	7	6.5	9.5	8.00	1.00
		Voto atteso	7	6.0	10.0	7.86	1.22
262246	Matematica	Voto attuale	13	6.5	9.0	7.92	0.84
		Voto atteso	13	7.0	9.0	8.08	0.76
292433	Fisica	Voto attuale	33	4.5	9.5	7.11	1.27
		Voto atteso	33	5.0	10.0	7.29	1.31
	Matematica	Voto attuale	18	4.5	9.5	7.14	1.64
		Voto atteso	18	5.5	10.0	7.33	1.45

Nella Tabella 4, infine, sono riportati i voti medi degli studenti divisi per docente e materia. Si può dire che, nonostante la media attuale e quella attesa alla fine dell'anno scolastico siano molto simili, in quanto i dati sono stati raccolti nei mesi di maggio e giugno 2022, nella maggior parte dei casi (tranne per la materia Fisica) gli studenti si

attendono un incremento. Complessivamente, la media dei voti attuali va da un minimo di 6.67, relativo ai voti degli studenti di un insegnante di Fisica, ad un massimo di 8.53, relativo ai voti degli studenti di un insegnante di Storia dell'arte. Parallelamente, la media dei voti attesa alla fine dell'anno va da un minimo di 7.00 a un massimo di 8.67.

Osservando i dati per docente, si nota che gli studenti degli insegnanti 122251, 122644, 223654, 232235, 232250 e 262246 presentano voti attuali o attesi buoni, mediamente attorno o superiori all'8, mentre gli studenti degli insegnanti 122644, 134250, 232250 e 292433 presentano voti mediamente discreti, attorno al 7.

Osservando i dati per materia, si può dire che i voti di Greco e Inglese sono mediamente attorno al 7, mentre quelli di Italiano, Latino e Storia dell'arte sono mediamente attorno o superiori all'8. In media, i voti attuali relativi alla materia Scienze sono attorno al 7, mentre quelli attesi alla fine dell'anno scolastico sono più vicini all'8. Per quanto riguarda Matematica e Fisica, i voti medi variano in base al docente: in particolare, i voti attuali in Matematica degli studenti dell'insegnante 292433 sono mediamente discreti (7.14), mentre quelli relativi agli studenti dell'insegnante 262246 sono mediamente buoni (7.92); allo stesso modo, i voti attuali in Fisica relativi agli studenti dei docenti 134250 e 292433 sono mediamente discreti (rispettivamente 6.67 e 7.11), mentre i voti relativi all'insegnante 232251 sono mediamente buoni (8.00).

3.5.2 Correlazioni

La correlazione è una misura statistica che indica la relazione lineare tra due variabili, ovvero la tendenza di due variabili a variare insieme. Tale relazione è espressa dall'indice r di Pearson. Le misure della correlazione sono comprese in un intervallo che va da -1 a +1. Valori vicini allo zero indicano assenza di relazione. Quanto più l'indice di correlazione assume valori vicini a 1 in valore assoluto, tanto più l'associazione fra le variabili è forte. Il segno indica la direzione della correlazione: se il coefficiente è positivo, all'aumentare dei valori di una variabile aumentano anche quelli dell'altra; se il coefficiente è negativo, all'aumentare dei valori di una variabile i valori dell'altra diminuiscono.

Relativamente alla dimensione dell'effetto della correlazione (*effect size*), ovvero alla forza della relazione tra due variabili, un coefficiente di correlazione di

.10 rappresenta una piccola o debole associazione; un coefficiente di .30 corrisponde ad una correlazione moderata; un coefficiente uguale o superiore a .50 rappresenta una forte correlazione (Cohen, 1992).

Correlazioni relative alle variabili del Questionario Docenti

Le tabelle 5, 6, 7 e 8 presentano gli indici di correlazione tra le principali variabili analizzate nel questionario dei docenti. Queste correlazioni vengono commentate tenendo presente che la numerosità campionaria è molto piccola.

In particolare, la Tabella 5 mostra l'indice di correlazione tra le varie dimensioni analizzate in questo lavoro. Nello specifico, la correlazione tra la sensazione di avere una chiamata professionale e la sensazione di vivere tale chiamata risulta alta (.56), e questo risultato è confermato dalla letteratura (Duffy et al., 2018), ma i due costrutti non coincidono (si veda ad esempio Duffy et al., 2013). Relativamente all'autoefficacia professionale percepita dal docente, la correlazione con la chiamata professionale è alta (.61), così come con la sensazione di vivere la chiamata professionale (.80). Per quanto riguarda la soddisfazione lavorativa, si osserva una correlazione tra chiamata professionale e soddisfazione lavorativa alta (.66), e questo risultato è in linea con la letteratura (ad esempio, Wrzesniewski, 1997). Risulta ancora più forte la correlazione tra il vivere la chiamata professionale e la soddisfazione lavorativa (.75), e questo dato è confermato in letteratura (ad esempio, WCT; Duffy et al., 2018; Duffy et al., 2012; Duffy et al., 2013): secondo gli autori, la relazione tra il percepire una chiamata professionale e la soddisfazione lavorativa sarebbe mediata dal fatto di vivere la chiamata, realizzandola concretamente nel lavoro. Come ci si aspetta, sia il percepire che il vivere la chiamata professionale correlano negativamente con le intenzioni di turnover (rispettivamente -.19 e -.29). Questo significa che all'aumentare della chiamata, percepita e vissuta nella propria professione, diminuisce il desiderio di lasciare il proprio lavoro.

Diversamente da quanto ci si aspetterebbe, non sembra esserci associazione tra l'aver una chiamata professionale e la performance lavorativa; è però presente una correlazione moderata tra il vivere la chiamata professionale e la performance lavorativa (.36). Quindi, da una parte, all'aumentare della chiamata professionale non sembra corrispondere necessariamente un miglioramento della performance;

dall'altra, il fatto di realizzare concretamente nel proprio lavoro la chiamata ha un effetto positivo sulla performance.

Inoltre, diversamente da quanto ci si potrebbe aspettare, la correlazione tra la chiamata professionale e la variabile formazione e aggiornamento professionale è negativa (-.42): quindi, all'aumentare della chiamata professionale sembrerebbero diminuire la disponibilità e l'impegno dei docenti nel frequentare corsi di formazione e di aggiornamento relativi alla materia insegnata.

Tabella 5

Correlazioni lineari tra le variabili relative al questionario dei docenti.

Variabile	Chiamata professionale	Vivere la chiamata	Autoefficacia professionale	Soddisfazione lavorativa	Turnover	Performance lavorativa
Chiamata professionale	-					
Vivere la chiamata	.56	-				
Autoefficacia professionale	.61	.80	-			
Soddisfazione lavorativa	.66	.75	.63	-		
Turnover	-.19	-.29	-.33	-.09	-	
Performance lavorativa	.02	.36	.32	.40	.28	-
Formazione professionale	-.42	-.17	-.39	-.27	.62	-.06

La Tabella 6 mostra le correlazioni tra le sottodimensioni della chiamata professionale e le variabili autoefficacia professionale, soddisfazione lavorativa e performance lavorativa. In particolare, si può osservare una correlazione molto alta tra la variabile autoefficacia e le sottodimensioni passione (.72), orientamento prosociale (.50) e significatività (.58). Si osservano correlazioni molto alte tra le sottodimensioni della passione, del sacrificio e della significatività con la variabile soddisfazione lavorativa (rispettivamente .83, .74 e .90). Risulta moderata la correlazione tra passione e performance lavorativa (.46).

Tabella 6

Correlazioni tra i facets della chiamata professionale ed autoefficacia professionale, soddisfazione e performance lavorativa relative al questionario dei docenti.

Variabile	Soddisfazione lavorativa	Autoefficacia professionale	Performance lavorativa
<i>Passione</i>	.83	.72	.46
<i>Sacrificio</i>	.74	.39	-.11
<i>Chiamata trascendente</i>	.26	.40	-.01
<i>Orientamento prosociale</i>	.34	.50	-.21
<i>Pervasività</i>	.13	.11	-.12
<i>Significatività</i>	.90	.58	.30
<i>Identificazione</i>	.26	.38	-.04

Nella Tabella 7 sono indicate le correlazioni tra i vari facets dell'autoefficacia professionale e la chiamata professionale. In particolare, si notano correlazioni molto forti con l'autoefficacia disciplinare (.84) e con l'efficacia nella creazione di un clima positivo (.68). La correlazione con l'autoefficacia didattica risulta moderata (.33), mentre quella con l'influenza nel processo decisionale è debole ma positiva (.21).

Tabella 7

Correlazioni tra chiamata professionale e i facets dell'autoefficacia professionale relative al questionario dei docenti.

Variabile	Chiamata professionale
<i>Influenza sul processo decisionale</i>	.21
<i>Autoefficacia didattica</i>	.33
<i>Autoefficacia disciplinare</i>	.84
<i>Creazione di un clima scolastico positivo</i>	.68

La Tabella 8, infine, mostra le correlazioni tra la chiamata professionale e i facets della performance lavorativa. Si notano una correlazione moderata tra chiamata professionale e comunicazione efficace (.48) e una correlazione debole, ma positiva, tra chiamata professionale e ambiente di apprendimento (.23). Quindi all'aumentare della chiamata professionale aumenta la percezione dei docenti di comunicare, spiegare e rispondere in modo appropriato agli studenti, così come aumenta la percezione dei docenti di creare un clima di classe di supportivo, amichevole e partecipativo. Non sembra esserci correlazione tra chiamata professionale e sottodimensioni conoscenza della materia e pianificazione della didattica. Si ha infine una relazione debolmente negativa tra chiamata professionale e percezione di efficacia nella valutazione (-.16). Va ricordato che questi dati possono essere influenzati dalla scarsa numerosità del campione dei docenti.

Tabella 8

Correlazioni tra chiamata professionale e i facets della performance lavorativa dei docenti relative al questionario dei docenti.

Variabile	Chiamata professionale
<i>Conoscenza della materia</i>	-.06
<i>Pianificazione e strategie didattiche</i>	-.09
<i>Valutazione</i>	-.16
<i>Ambiente di apprendimento</i>	.23
<i>Comunicazione efficace</i>	.48

Correlazioni relative alle variabili del Questionario Studenti

La Tabella 9 presenta gli indici di correlazione tra le principali variabili analizzate nel questionario degli studenti. Con riferimento alla chiamata professionale del docente valutata dagli studenti, si osservano correlazioni molto alte con la performance lavorativa sia misurata con la scala SITE-II sia con la scala SEEQ (indici di Pearson rispettivamente .64 e .65). Questo significa che la performance dei docenti

viene valutata più positivamente quando la chiamata percepita è alta, e che all'aumentare della chiamata professionale dei docenti percepita dagli studenti, aumenta la percezione di qualità dell'insegnamento erogato dai loro docenti. Si osserva una relazione positiva, seppur debole, tra la chiamata professionale del docente e il voto attuale nella materia insegnata (.14). Analogamente, si osservano correlazioni debolmente positive tra le scale di misurazione della performance lavorativa e il voto degli studenti (rispettivamente .17 e .18 per le scale SITE-II e SEEQ). Questo significa che all'aumentare della percezione da parte degli studenti di buone performance dei docenti e di un insegnamento di qualità relativamente alla materia insegnata, il voto degli studenti tende ad essere maggiore. Non sembra esserci invece una relazione tra chiamata professionale e carico di studio. Si possono infine osservare correlazioni debolmente negative tra performance e carico didattico (-.14 con la scala SITE-II e -.15 con la scala SEEQ, rispettivamente).

Tabella 9

Correlazioni lineari tra le variabili relative al questionario degli studenti.

Variabile	Chiamata professionale	Performance (SEEQ)	Performance (SITE-II)	Carico didattico	Voto attuale
Chiamata professionale	-				
Performance del docente (SEEQ)	.65	-			
Performance del docente (SITE-II)	.64	.91	-		
Carico didattico	-.08	-.15	-.14	-	
Voto attuale	.14	.18	.17	-.27	-

La Tabella 10 mostra le correlazioni tra la chiamata professionale dei docenti percepita dagli studenti e le varie sottodimensioni della performance lavorativa delle scale SITE-II e SEEQ.

Con riferimento alla prima scala, diversamente da quanto si osserva a partire dai dati del questionario dei docenti, vi sono correlazioni molto elevate tra la chiamata professionale valutata dagli studenti e le sottodimensioni della conoscenza

della materia e dell'ambiente di apprendimento (indici di Pearson rispettivamente di .63 e .60). Quindi ad una chiamata professionale del docente corrispondere la percezione, da parte degli studenti, che il docente abbia una più approfondita conoscenza della materia insegnata e che sia maggiormente capace di creare un ambiente di apprendimento supportivo e amichevole. Risulta alta anche la correlazione tra la chiamata professionale e la sottodimensione relativa alla pianificazione e alle strategie didattiche (.57). Si hanno poi correlazioni moderate tra chiamata professionale e valutazione (.45) e tra chiamata e comunicazione efficace (.49).

Per quanto riguarda la scala relativa alla performance intesa come qualità della didattica, si possono osservare correlazioni molto alte e simili tra loro. Nello specifico, si osserva una correlazione molto alta tra la chiamata professionale e la sottodimensione dell'entusiasmo (.63). Anche le relazioni tra chiamata professionale e le sottodimensioni apprendimento, organizzazione, rapporto individuale, ampiezza e verifiche sono alte (con indici di correlazione uguali o superiori a .50). La correlazione tra la chiamata professionale e la sottodimensione delle interazioni di gruppo è invece moderata (.47).

Tabella 10

Correlazioni tra chiamata professionale e i facets della performance lavorativa delle scale SITE-II e SEEQ relative al questionario degli studenti.

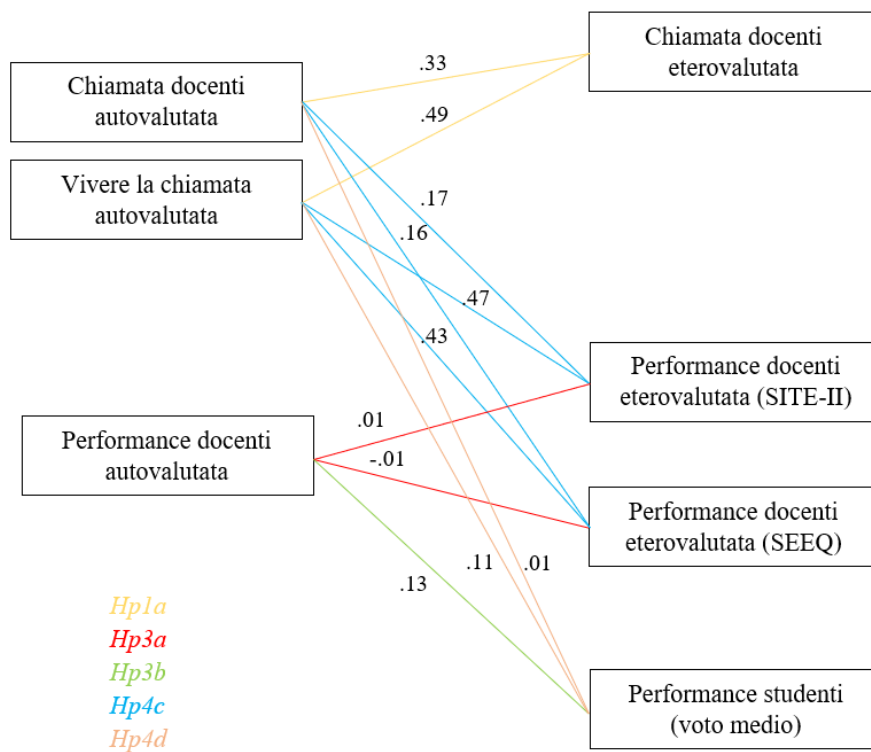
Sottodimensioni performance (SITE-II)	Chiamata professionale	Sottodimensioni performance (SEEQ)	Chiamata professionale
<i>Conoscenza della materia</i>	.63	<i>Apprendimento</i>	.55
<i>Pianificazione e strategie didattiche</i>	.57	<i>Entusiasmo</i>	.63
<i>Valutazione</i>	.45	<i>Organizzazione</i>	.54
<i>Ambiente di apprendimento</i>	.60	<i>Interazioni di gruppo</i>	.47
<i>Comunicazione efficace</i>	.49	<i>Rapporto individuale</i>	.54
		<i>Ampiezza</i>	.56
		<i>Verifiche</i>	.50

Correlazioni tra le variabili dei due questionari

Nella Tabella 11 sono presentati i principali risultati delle correlazioni che mettono in relazione le variabili del questionario dei docenti con quelle del questionario degli studenti. Tali risultati sono rappresentati graficamente in Figura 1.

Figura 1

Rappresentazione grafica delle principali correlazioni tra le variabili del questionario dei docenti e quelle del questionario degli studenti.



Nota. Nella colonna di sinistra sono rappresentate le variabili relative al questionario dei docenti; nella colonna di destra quelle relative al questionario degli studenti. Sono indicate, con colori differenti, le correlazioni riguardanti le diverse ipotesi di lavoro che mettono in relazione le variabili dei due questionari.

Tabella 11*Correlazioni tra le principali variabili del questionario dei docenti e degli studenti.*

Variabile	Chiamata eterovalutata	Performance eterovalutata (SEEQ)	Performance eterovalutata (SITE-II)	Voto attuale
Voto attuale	.14	.18	.17	-
Chiamata autovalutata	.33	.16	.17	.01
Vivere la chiamata	.49	.43	.47	.11
Autoefficacia professionale	.37	.24	.27	.06
Performance autovalutata (SITE-II)	.18	-.01	.01	.13
Soddisfazione lavorativa	.34	.27	.28	.01

Come si osserva dalla Tabella 11, è presente una correlazione moderata tra chiamata professionale autovalutata dai docenti e chiamata professionale dei docenti valutata dagli studenti (.33). La correlazione però non è forte: ciò significa che in alcuni casi le due valutazioni non coincidono, ovvero che non sempre un'alta chiamata professionale percepita da un docente viene percepita come altrettanto alta dagli studenti e viceversa.

La correlazione tra la sensazione di vivere la chiamata nel proprio lavoro di docente e la chiamata dei docenti percepita dagli studenti è forte (.49). Probabilmente, quindi, la percezione del docente di possedere una chiamata non è così visibile da parte degli studenti. Al contrario, poiché il vivere la chiamata presuppone che il docente metta in atto dei comportamenti osservabili dall'esterno, è probabile che sia più facilmente visibile dagli studenti, i quali associano a quei comportamenti dei docenti la presenza di una chiamata professionale. Questo aspetto può essere confermato anche indagando la relazione tra le sottodimensioni della chiamata professionale dei docenti e la chiamata dei docenti valutata dagli studenti (si veda la Tabella 12). Si osservano infatti correlazioni deboli tra la chiamata valutata dagli studenti e quelle sottodimensioni della chiamata autovalutata dai docenti che risultano essere più interne e difficilmente visibili dall'esterno: si può notare, ad esempio, una debole correlazione negativa tra pervasività e chiamata valutata dagli studenti (-.16), o una debole correlazione positiva tra identificazione e

chiamata valutata dagli studenti (.19). Questo significa che, probabilmente, il fatto che per un docente il lavoro sia sempre nei propri pensieri, anche fuori dall'orario scolastico, o il fatto che il lavoro per un docente venga percepito come parte del proprio destino, essendo aspetti interni alla persona, non osservabili dall'esterno, non risultino facilmente associabili alla presenza di una chiamata professionale. Al contrario, si possono osservare correlazioni leggermente più forti per esempio tra passione e chiamata valutata dagli studenti (.34) e tra orientamento prosociale e chiamata valutata dagli studenti (.27). Questo significa che, tendenzialmente, il fatto che il lavoro per un docente sia fonte di soddisfazione e permetta di vivere esperienze intense ed emozionanti, così come il fatto di vedere il proprio lavoro come contributo alla società, essendo elementi più facilmente osservabili dagli studenti, sono associabili alla presenza di una chiamata professionale.

Osservando la Tabella 11 si può notare inoltre una correlazione moderata tra l'autoefficacia percepita dai docenti nella loro professione e la chiamata professionale degli stessi docenti valutata dagli studenti (.37). Ciò significa che tendenzialmente all'aumentare della percezione di autoefficacia del docente nel proprio lavoro, gli studenti attribuiscono al docente una maggiore chiamata professionale.

Relativamente alla relazione tra chiamata professionale del docente e performance eterovalutata, si osserva, con riferimento alla scala SITE-II, una correlazione positiva, seppur debole (.16). Risulta più forte (.47) la correlazione tra la sensazione di vivere la chiamata professionale da parte dei docenti e la performance lavorativa valutata dagli studenti. Anche in questo caso, la forza della relazione è maggiore quando la chiamata professionale, che è un elemento interno, viene vissuta all'esterno, diventando quindi visibile agli altri.

Osservando la Tabella 12, inoltre, si può notare come le correlazioni tra performance dei docenti valutata dagli studenti e le sottodimensioni più facilmente osservabili della chiamata professionale dei docenti valutata dagli studenti siano più forti rispetto alle correlazioni con gli elementi più interni e meno visibili della chiamata professionale. Emerge infatti una correlazione moderata tra orientamento prosociale e performance (.36); al contrario, si osserva una correlazione negativa tra pervasività e performance (-.35), una correlazione debole tra chiamata trascendente

e performance (.09) e non sembra esserci correlazione tra identificazione e performance valutata dagli studenti (.01).

Relativamente alla scala SEEQ, che intende la performance come qualità della didattica erogata dal docente, si osserva una correlazione debole, ma positiva, con la chiamata professionale del docente (.16). Più forte è invece la relazione tra la percezione dei docenti di vivere la chiamata professionale nel loro lavoro e la performance valutata come qualità della didattica (.43). Questi dati possono essere interpretati considerando che la chiamata professionale dei docenti non è necessariamente un elemento visibile e quindi osservabile da parte degli studenti, mentre la sensazione di vivere la propria chiamata professionale rappresenta un elemento più facilmente osservabile.

Nello specifico, si possono osservare le correlazioni tra i vari facets della chiamata percepita dai docenti con la performance valutata dagli studenti (si veda Tabella 12). Emerge come le correlazioni tra le sottodimensioni più interne, più difficilmente visibili dall'esterno, e la performance valutata dagli studenti come qualità della didattica sono deboli o addirittura assenti: infatti, non sembra esserci correlazione tra identificazione e performance (.03), e la correlazione tra chiamata trascendente e performance è molto bassa (.08). La correlazione tra pervasività e performance è moderata ma negativa: il fatto che il lavoro sia sempre nei pensieri di un docente non sembra quindi avere un riscontro positivo in termini di miglioramento della qualità nell'insegnamento. Al contrario, si ha una correlazione moderata positiva tra orientamento prosociale e performance (.33): sembra quindi che il fatto che per un docente il lavoro sia utile a soddisfare i bisogni della società abbia un effetto in termini di miglioramento della didattica per come è percepita dagli studenti.

Tabella 12

Correlazioni tra i facets della chiamata professionale dei docenti e le dimensioni della chiamata professionale e della performance lavorativa dei docenti percepite dagli studenti.

Dimensioni chiamata autovalutata	Chiamata professionale eterovalutata	Performance eterovalutata (SEEQ)	Performance eterovalutata (SITE-II)
<i>Passione</i>	.34	.16	.18
<i>Sacrificio</i>	.26	.16	.17
<i>Chiamata trascendente</i>	.32	.08	.09
<i>Orientamento prosociale</i>	.27	.33	.36
<i>Pervasività</i>	-.16	-.32	-.35
<i>Significatività</i>	.27	.22	.21
<i>Identificazione</i>	.19	.03	.01

La relazione tra chiamata professionale e performance si può osservare anche nelle correlazioni tra la sensazione di possedere e di vivere la chiamata percepita dal docente e il voto medio degli studenti nella materia insegnata dal docente (si veda la Tabella 11). Dai dati sembra non esserci correlazione tra chiamata professionale del docente e voto degli studenti (.01). Si osserva invece una correlazione positiva, seppur debole, tra la sensazione del docente di vivere la chiamata professionale nel proprio lavoro e il voto degli studenti (.11). Da una parte, quindi, si può pensare che il voto degli studenti non sia influenzato dalla semplice percezione del docente di possedere una chiamata professionale, ma dal fatto che il docente viva e realizzi concretamente nel suo lavoro la propria chiamata professionale – e ciò risulta in linea con la WCT (Duffy et al., 2018); dall'altra, è plausibile che il voto degli studenti non dipenda unicamente dalla chiamata professionale del docente, ma anche da altri elementi.

Nella Tabella 13, infine, sono riportate le correlazioni tra la sensazione di avere e di vivere una chiamata professionale percepita dal docente e le sottodimensioni delle scale SEEQ e SITE-II relative alla performance dei docenti valutata dagli studenti.

Per quanto riguarda la relazione tra chiamata professionale e la scala SEEQ, che intende la performance come qualità della didattica del docente, si osservano correlazioni positive, da deboli a moderate, nella quasi totalità dei casi (non si ha correlazione con le sottodimensioni relative alle interazioni di gruppo e al rapporto individuale). È presente una correlazione moderata (.32) tra la chiamata e la sottodimensione dell'organizzazione: ciò significa che, tendenzialmente, all'aumentare della percezione del docente di avere una chiamata professionale, gli studenti percepiscono una maggiore organizzazione nelle spiegazioni dei contenuti della materia. Considerando invece la relazione tra il vivere la chiamata professionale da parte del docente e le sottodimensioni relative alla qualità della didattica, si osservano correlazioni da moderate a forti. In particolare, vi è una forte correlazione tra la sensazione del docente di vivere la propria chiamata e le sottodimensioni dell'organizzazione (.53), dell'entusiasmo (.41) e delle verifiche (.40): questi dati indicano che all'aumentare della percezione del docente di vivere la propria chiamata nel lavoro, aumenta negli studenti la percezione che l'insegnante sia organizzato e chiaro nelle spiegazioni, entusiasta nell'insegnamento e giusto nel valutare.

Per quanto riguarda la relazione tra chiamata professionale e performance del docente valutata dagli studenti attraverso la scala di misura SITE-II, si osservano correlazioni da deboli a moderate tra chiamata e sottodimensioni relative alla conoscenza della materia (.20), alla creazione di un ambiente di apprendimento supportivo (.24) e all'utilizzo di una comunicazione efficace (.26). Considerando invece le relazioni tra la sensazione di vivere la chiamata professionale e le sottodimensioni della performance lavorativa del docente, la forza delle correlazioni è da moderata ad alta. In particolare, si hanno forti correlazioni tra il vivere la chiamata e le sottodimensioni relative alla conoscenza della materia (.50) e all'ambiente di apprendimento supportivo (.50). Ciò suggerisce che i docenti che percepiscono di realizzare concretamente nel proprio lavoro la loro chiamata professionale vengono valutati dagli studenti come dotati di una maggiore conoscenza della propria area disciplinare e come insegnanti maggiormente supportivi, che incoraggiano maggiormente partecipazione e rispetto in classe.

Tabella 13

Correlazioni tra chiamata professionale e vivere la chiamata professionale del docente e facets delle scale SEEQ e SITE-II relative alla performance lavorativa del docente valutata dagli studenti.

	Chiamata professionale del docente	Vivere la chiamata professionale
Performance eterovalutata (SEEQ)	.16	.43
<i>Apprendimento</i>	.20	.36
<i>Entusiasmo</i>	.10	.43
<i>Organizzazione</i>	.32	.53
<i>Interazioni di gruppo</i>	.04	.23
<i>Rapporto individuale</i>	.01	.28
<i>Ampiezza</i>	.11	.35
<i>Verifiche</i>	.17	.40
Performance eterovalutata (SITE-II)	.17	.47
<i>Conoscenza della materia</i>	.20	.50
<i>Pianificazione e strategie didattiche</i>	.06	.39
<i>Valutazione</i>	.07	.25
<i>Ambiente di apprendimento supportivo</i>	.24	.50
<i>Comunicazione efficace</i>	.26	.41

Capitolo 4

Discussione

4.1 Interpretazione dei risultati

L'obiettivo primario di questo studio è l'approfondimento del legame tra la chiamata professionale e gli effetti di tale chiamata in una specifica categoria professionale, quella degli insegnanti. In particolare, nel presente lavoro si è voluta esaminare la relazione tra la chiamata posseduta e vissuta dai docenti e alcuni effetti connessi al lavoro, come la soddisfazione lavorativa, le intenzioni di turnover, la percezione di autoefficacia e, soprattutto, la performance lavorativa. Si sono poi indagate la chiamata professionale e la performance lavorativa dei docenti per come sono state percepite dagli studenti. Infine – e questo rappresenta l'aspetto originale del presente lavoro – si è voluta esplorare la relazione tra variabili provenienti da fonti diverse: ad esempio, il legame tra chiamata professionale dei docenti autovalutata e valutata dagli studenti, quello tra performance autovalutata ed eterovalutata, quello tra chiamata autovalutata e performance dei docenti percepita dagli studenti, o ancora l'impatto della chiamata autovalutata sulla performance degli studenti misurata come voto medio nella materia insegnata dal docente. I risultati delle ipotesi di lavoro descritte nel capitolo precedente sono discussi di seguito.

4.1.1 Chiamata professionale

Come già anticipato, uno degli aspetti originali di questo lavoro è rappresentato dalla presenza di più fonti di valutazione relativamente ad alcune variabili, come la chiamata professionale. In particolare, in letteratura non sembra essere approfondita la relazione tra la chiamata professionale autovalutata e la stessa chiamata valutata da un'altra fonte. Attraverso l'ipotesi di lavoro *H_{pl1a}* del presente studio, quindi, si è voluto indagare il legame tra due valutazioni della chiamata del docente: quella autovalutata dall'insegnante stesso, e quella misurata dai suoi studenti. Inoltre, tale ricerca approfondisce la chiamata del docente considerando due variabili: non solo la percezione di possedere una chiamata professionale, ma anche la sensazione di vivere tale chiamata nel lavoro attualmente svolto.

Dai dati emerge che l'ipotesi *Hp1a* risulta confermata: il sentire di possedere e vivere la chiamata professionale da parte dei docenti correla con la chiamata professionale valutata dagli studenti. In particolare, si può osservare una correlazione moderata tra la chiamata professionale autovalutata dai docenti e la stessa chiamata valutata dagli studenti, mentre la correlazione tra vivere la chiamata autovalutata dal docente e la chiamata valutata dagli studenti risulta forte.

Questi ultimi dati confermano anche l'ipotesi *Hp1b*, che risulta in linea con la WCT (Duffy et al., 2018), e la letteratura che approfondisce la relazione tra percepire e vivere una chiamata ed effetti di tale chiamata (ad esempio, Duffy et al., 2013; Duffy, Bott et al., 2012): il vivere la chiamata del docente risulta più facilmente visibile da parte degli studenti, rispetto al solo percepire la chiamata e, di conseguenza, la correlazione tra vivere la chiamata e valutazione della chiamata da parte degli studenti risulta più forte rispetto a quella con il percepire la chiamata. Secondo la WCT, questo avviene perché è possibile possedere una chiamata per una particolare professione, eppure non viverla, non realizzarla concretamente nel proprio attuale lavoro. Il fatto che una chiamata percepita venga effettivamente vissuta dipende anche da altri elementi, come l'adattamento persona-ambiente, che a sua volta accresce la significatività e l'impegno nel lavoro (Duffy et al., 2018); inoltre, secondo la WCT risultano fattori importanti il livello di motivazione nel perseguire la chiamata, la modifica proattiva delle relazioni cognitive, interpersonali e comportamentali nel lavoro, e infine il supporto percepito dall'ambiente organizzativo (Duffy et al., 2018).

Il legame tra vivere la chiamata da parte del docente e chiamata valutata dagli studenti rappresenta un aspetto nuovo nella letteratura. La maggiore forza della correlazione tra vivere la chiamata, rispetto al solo percepire la chiamata, e chiamata eterovalutata dagli studenti, può essere interpretata anche considerando che il vivere la chiamata rappresenta una dimensione più facilmente visibile esternamente, rispetto alla chiamata professionale, che presenta elementi più interni, difficilmente osservabili. È quindi probabile che il docente che vive concretamente nel suo lavoro la chiamata professionale metta in atto dei comportamenti, visibili agli occhi degli studenti, i quali attribuiscono a quei comportamenti la presenza di una chiamata professionale. Questa idea può essere confermata anche confrontando la relazione tra la chiamata valutata dagli studenti e, da una parte, le sottodimensioni più interne della chiamata professionale del

docente (ad esempio pervasività e identificazione); dall'altra, le sottodimensioni della chiamata del docente che risultano essere più esterne (ad esempio passione e orientamento prosociale). Si osservano infatti correlazioni leggermente più forti tra chiamata eterovalutata e queste ultime sottodimensioni della chiamata del docente. Questo sembra suggerire che il fatto che per l'insegnante il lavoro sia fonte di soddisfazione e permetta di vivere esperienze intense, così come il fatto di considerare il lavoro come un contributo alla società e al bene comune, fa sì che egli metta in atto comportamenti che risultano facilmente visibili per gli studenti, che associano a quegli elementi osservabili la presenza di una chiamata professionale.

4.1.2 Soddisfazione lavorativa, turnover ed autoefficacia professionale

Per quanto riguarda la relazione tra le dimensioni del percepire e vivere la chiamata professionale e gli effetti della chiamata sul lavoro degli insegnanti, i dati ottenuti confermano la letteratura.

L'ipotesi *Hp2a*, in particolare, che suppone una correlazione positiva tra la chiamata e le due dimensioni della soddisfazione lavorativa e dell'autoefficacia professionale, così come una correlazione negativa tra chiamata e turnover, è confermata. Relativamente alla soddisfazione lavorativa, i risultati mostrano una forte correlazione positiva con le dimensioni del percepire e del vivere la chiamata professionale, e tale dato risulta in linea con la letteratura precedente: sia la Work as a Calling Theory (Duffy et al., 2018) che le ricerche empiriche suggeriscono infatti una relazione positiva della chiamata professionale, percepita e vissuta, con la soddisfazione lavorativa (Duffy & Dik, 2013; Lobene & Meade, 2013; Duffy et al., 2014; Chen et al., 2018). È evidente quindi che percepire e vivere una chiamata professionale sia collegato a una maggiore soddisfazione lavorativa. In particolare, tenderanno ad avere maggiore soddisfazione lavorativa coloro che sentono per il proprio lavoro una grande passione, che sono disposti a grandi sacrifici pur di continuare a svolgere il proprio lavoro, e che considerano il lavoro come un aspetto importante per realizzarsi nella vita.

Per quanto riguarda la relazione tra chiamata e intenzioni di turnover, si osserva una correlazione negativa, seppur debole, tra percepire una chiamata e turnover, così come una correlazione negativa moderata tra vivere la chiamata e turnover. Tali dati

risultano in linea con le ricerche precedenti (ad esempio Lobene & Meade, 2013; Cardador et al., 2011; Esteves & Pereira Lopes, 2017): alla presenza di una chiamata professionale sono associate minori intenzioni di abbandonare il proprio lavoro. In particolare, tenderanno ad avere minori intenzioni di turnover coloro che sentono per il proprio lavoro una grande passione, che sentono il lavoro come una parte di sé, e che considerano il lavoro importante per il bene degli altri e della società.

Relativamente alla percezione di autoefficacia negli insegnanti, infine, si osservano correlazioni forti sia con il percepire che con il vivere la chiamata. Si ritiene, in linea con quanto sostengono alcuni autori (Hirschi, 2012; Hall & Chandler, 2005), che gli individui che percepiscono una chiamata professionale sperimentino un senso di competenza nel dominio della chiamata, che fa sì che si percepiscano capaci di svolgere con successo il proprio lavoro. La percezione di autoefficacia, soggettiva, porterebbe ad investire maggiori risorse per il raggiungimento degli obiettivi, aumentando le probabilità di raggiungere oggettivamente tali risultati – fungendo quindi da mediatore tra chiamata e performance lavorativa. Tale idea è confermata dallo studio condotto da Park e colleghi (2016).

Inoltre, poiché si osservano correlazioni più forti tra gli effetti della chiamata (soddisfazione lavorativa, turnover ed autoefficacia professionale) e il vivere la chiamata, rispetto alle relazioni tra i medesimi effetti e il percepire la chiamata, anche l'ipotesi *Hp2b* risulta confermata. Per quanto riguarda la soddisfazione, tale risultato è predetto dalla WCT, che pone il vivere la chiamata come variabile centrale della teoria, che spiega la relazione tra chiamata e i suoi effetti, tra cui appunto la soddisfazione (Duffy et al., 2018). I dati risultano inoltre in accordo con quelli degli studi empirici precedenti (ad esempio Duffy et al., 2013; Duffy & Dik, 2013; Duffy et al., 2014). Relativamente alle intenzioni di turnover e all'autoefficacia professionale, invece, non sembrano essere presenti studi che confrontano queste variabili con la chiamata sia percepita che vissuta: i dati ottenuti rappresentano quindi un risultato nuovo in letteratura.

4.1.3 Performance lavorativa

Riprendendo quanto descritto nel capitolo precedente, nel presente lavoro la performance lavorativa del docente deriva da due fonti: da una parte, l'autovalutazione da parte del docente, a partire dalla scala di misura SITE-II (Akram & Zepeda, 2015); dall'altra, la

valutazione della performance misurata dagli studenti, utilizzando sia la scala SITE-II già proposta ai docenti, sia la scala SEEQ (Marsh & Bailey, 1993) relativa alla qualità della didattica. Di conseguenza, relativamente alla performance, si è voluto indagare innanzi tutto se esiste un'associazione tra performance autovalutata dal docente ed eterovalutata dagli studenti. Si è supposta infatti l'esistenza di una corrispondenza tra la performance autovalutata dai docenti e la performance dei docenti misurata dagli studenti attraverso le scale SITE-II e SEEQ, in quanto tali scale, nella maggior parte degli item, misurano quanto e con che frequenza il docente mette in atto alcuni comportamenti, e tali azioni dovrebbero essere osservabili dall'esterno e quindi percepibili dagli studenti.

Diversamente da quanto ci si aspetta, però, relativamente all'ipotesi *Hp3a*, i dati ottenuti mostrano assenza di relazione tra performance autovalutata e performance valutata dagli studenti con entrambe le scale di misura. In particolare, mediamente la valutazione della performance da parte dei docenti risulta più alta rispetto a quella misurata dagli studenti. Si può quindi ipotizzare che i docenti abbiano mediamente giudicato le loro prestazioni troppo positivamente o, al contrario, che gli studenti abbiano fornito valutazioni più basse di quelle reali. Inoltre, rispetto alla correlazione, è possibile supporre che i comportamenti messi in atto dai docenti per garantire un buon insegnamento e un'efficace qualità della didattica non siano percepiti così anche dagli studenti.

Attraverso l'ipotesi *Hp3b*, si è poi voluto considerare la relazione tra docente e studenti come una relazione analoga a quella tra leader e follower, indagando la presenza di un'eventuale associazione tra performance del docente e performance degli studenti intesa come voto medio nella materia insegnata dal docente. I dati mostrano la presenza di una correlazione positiva, seppur debole, tra autovalutazione della performance e voto degli studenti. Questo significa che a maggiori performance lavorative del docente corrispondono voti più alti dei loro studenti. Tale influenza della performance individuale su quella degli altri potrebbe essere spiegata considerando in primo luogo la performance contestuale. Infatti, quanto più gli individui si impegnano in performance contestuali, mostrando una grande dedizione al compito e all'organizzazione, tanto più le loro azioni avranno effetti sul contesto psicologico del lavoro, motivando gli altri ad esercitare un maggiore sforzo al servizio degli obiettivi organizzativi (Motowidlo, 2003). È possibile quindi che gli insegnanti, dimostrando dedizione e impegno nei confronti del loro lavoro,

motivino i loro studenti a impegnarsi a loro volta maggiormente nelle loro attività scolastiche, determinando così un miglioramento delle loro prestazioni. In alternativa, è possibile ipotizzare che i docenti con performance più elevate siano anche i più generosi nel valutare i loro studenti.

In ogni caso, l'influenza dell'attività del docente sull'operato degli studenti può essere spiegata anche osservando tale relazione alla luce del rapporto tra leader e follower. Il leader, infatti, può promuovere attitudini positive nei follower (Ng & Feldman, 2014); analogamente, si può ipotizzare che l'insegnante competente influenzi positivamente i suoi studenti.

4.1.4 Chiamata professionale e performance lavorativa

Un aspetto centrale del presente lavoro è rappresentato dal tentativo di approfondire l'impatto della chiamata professionale dei docenti sulla performance lavorativa degli stessi docenti e anche su quella dei loro studenti.

L'ipotesi *Hp4a*, che suppone l'esistenza di una correlazione positiva tra chiamata professionale dei docenti, percepita e vissuta, e performance lavorativa autovalutata, non risulta completamente confermata. In particolare, si ha una correlazione moderata tra il vivere la chiamata e la performance lavorativa, ma non sembra invece esserci correlazione tra il percepire la chiamata e la performance. Quindi, si può ipotizzare che la chiamata abbia un impatto positivo sulla performance lavorativa qualora essa sia vissuta effettivamente dall'insegnante nel proprio lavoro; la sola percezione di possedere una chiamata non sarebbe sufficiente a determinare miglioramenti in termini di performance. La relazione tra vivere la chiamata e performance può essere spiegata attraverso la Work as a Calling Theory, secondo cui quanto più le persone vivono la loro chiamata professionale, realizzandola concretamente nella loro professione, tanto più avranno migliori performance nel lavoro (Duffy et al., 2018).

In ogni caso, sia la WCT che la letteratura suggeriscono la presenza di una relazione positiva tra chiamata percepita e performance (ad esempio, Wu et al., 2019; Kim et al., 2018; Liu et al., 2019; Rawat & Nadavulakere, 2015; Lobene & Meade, 2013). È possibile dunque ipotizzare che l'assenza di relazione tra chiamata e performance autovalutata dai docenti sia dovuta alla scarsa numerosità del campione (soli 11

insegnanti): in un campione così contenuto, un singolo valore distante dalla media (*outlier*) potrebbe modificare sensibilmente l'andamento dei dati.

Tale ipotesi sarebbe confermata anche dai risultati ottenuti a partire dagli studenti. Infatti, considerando la relazione tra chiamata e performance del docente valutate dagli studenti, si osservano correlazioni forti per entrambe le scale di misura della performance: gli studenti associano quindi alla presenza di una chiamata professionale del proprio docente migliori prestazioni, sia in termini di comportamenti efficaci messi in atto dagli insegnanti che in termini di qualità della didattica. Questi risultati, che confermano l'ipotesi *Hp4b*, sono in linea con la letteratura sopracitata relativa al legame tra chiamata e performance lavorativa.

L'ipotesi successiva, *Hp4c*, diversamente dalle precedenti – una relativa alle dimensioni dal punto di vista del docente e l'altra dalla prospettiva degli studenti – pone i dati dei due questionari in relazione, indagando il legame tra chiamata percepita dal docente e performance del docente valutata dagli studenti. I risultati mostrano una correlazione positiva, ma debole, tra chiamata autovalutata e performance valutata dagli studenti attraverso le due scale di misura, SITE-II e SEEQ. Le correlazioni tra il vivere la chiamata e le misure di performance valutate dagli studenti risultano invece moderate. È quindi probabile che il fatto di vivere la chiamata faccia sì che i docenti vengano percepiti dagli studenti come più competenti ed efficaci nell'attività di insegnamento, in quanto quei docenti metteranno in atto dei comportamenti che li faranno apparire, ad esempio, più entusiasti e supportivi, determinando un miglioramento dell'ambiente di apprendimento e quindi della qualità della didattica erogata.

Relativamente all'ipotesi *Hp4d*, che suppone un legame tra chiamata del docente, percepita e valutata, e performance degli studenti intesa come media dei voti nella materia insegnata dal docente, non si può dire essere confermata. Si osserva infatti una correlazione positiva, ma debole, tra vivere la chiamata e voto degli studenti; al contrario, sembra non esserci relazione tra percepire la chiamata e voto degli studenti.

Dalla letteratura ci si aspetterebbe un'influenza da parte del leader nei confronti dei follower. Nello studio condotto da Park e colleghi (2018), ad esempio, si ha una correlazione moderata tra chiamata del leader e valutazione dei follower da parte del leader, e si riscontra inoltre una correlazione positiva tra chiamata del leader e performance dei follower.

Considerando la WCT (Duffy et al., 2018), si può spiegare la relazione tra vivere la chiamata e miglioramento della performance dei docenti ipotizzando che il realizzare concretamente la chiamata nel proprio lavoro si traduca in prestazioni lavorative migliori; si può poi supporre che una maggiore efficacia nell'insegnamento si traduca in un migliore apprendimento da parte degli studenti, espresso in termini di voto.

Infine, si è voluta indagare l'esistenza di differenze nella forza delle correlazioni tra percepire e vivere la chiamata e le varie misure della performance. In particolare, poiché la Work as a Calling Theory (Duffy et al., 2018) propone come predittore della performance lavorativa il vivere la chiamata professionale, si sono ipotizzate correlazioni più forti tra tale costrutto e la performance lavorativa autovalutata, valutata dagli studenti, e performance degli studenti intesa come voto, rispetto alle correlazioni tra il percepire la chiamata e le stesse variabili. I risultati, in linea con la Work as a Calling Theory (Duffy et al., 2018) mostrano che l'ipotesi *H_{p4e}* è completamente verificata. In particolare, per quanto riguarda il questionario dei docenti, la correlazione tra chiamata e performance non è significativa, mentre quella tra vivere la chiamata e performance è moderata. Per quanto riguarda la correlazione tra chiamata autovalutata e performance eterovalutata, si osservano correlazioni positive, ma deboli, tra chiamata percepita e performance misurate dagli studenti attraverso le scale SITE-II e SEEQ, mentre le correlazioni tra vivere la chiamata e tali misure di performance sono tra moderate e forti. Relativamente al legame tra chiamata del docente e voto degli studenti, infine, non si ha correlazione tra chiamata percepita e voto medio, mentre si ha una correlazione positiva, seppur debole, tra vivere la chiamata e voto medio. Sembra quindi, come suggerisce la WCT, che il vivere la chiamata spieghi la relazione tra chiamata professionale e performance.

4.2 Limiti e sviluppi futuri

Il presente lavoro non è esente da alcuni limiti. In primo luogo, la scarsa numerosità del campione può rappresentare un problema per la corretta interpretazione di alcune analisi. Nello specifico, nonostante gli studenti che hanno compilato il questionario siano 230, il campione di docenti che ha deciso di partecipare alla ricerca è di sole 11 persone. Questo significa che è possibile che i risultati delle analisi delle correlazioni vengano "falsati" dalla presenza di singoli valori distanti dalla media: in altre parole, quanto più piccola è

la numerosità del campione, tanto maggiori sono le probabilità che un singolo *outlier* modifichi sensibilmente il risultato della correlazione. Si ritengono quindi necessarie ulteriori ricerche, che esplorino la relazione tra chiamata e performance in un campione più ampio di insegnanti.

In secondo luogo, mettendo in relazione i dati del questionario dei docenti con quelli del questionario degli studenti, si ottengono delle correlazioni con del rumore, in quanto molti studenti valutano lo stesso oggetto, ovvero lo stesso docente. In pratica, per rendere possibili le correlazioni, si procede “clonando” i dati relativi al docente tante volte quanti sono gli studenti che hanno effettuato la valutazione relativa a quel docente. Per eliminare il rumore, sarebbe necessario ricorrere a studi multi-level, che prevedono però complessi calcoli statistici ed eccedono le intenzioni di questo lavoro.

Un altro limite di questo studio può essere riscontrato nella presenza di una correlazione molto elevata tra le due scale di misura della performance lavorativa del questionario degli studenti. Nello specifico, la correlazione tra performance eterovalutata nella scala SITE-II e SEEQ è .91. Probabilmente, quindi, le due misure sono molto simili e misurano lo stesso costrutto. Uno sviluppo futuro di questo lavoro potrebbe consistere nell’attuare delle analisi fattoriali per confermare tale ipotesi. In ogni caso, l’elevata correlazione tra le due scale di misura potrebbe essere dovuta anche ad altre cause, come la scarsa qualità della compilazione, per la mancanza di istruzioni sufficienti per compilare adeguatamente il questionario, o per la presenza di *bias* nella valutazione. Con riferimento a quest’ultimo aspetto, ad esempio, alcuni studenti potrebbero aver fornito elevate valutazioni su tutti gli elementi della performance dell’insegnante in base al fatto che percepiscono tale docente positivamente o, al contrario, potrebbero aver fornito valutazioni basse su tutti gli aspetti della performance in base al fatto che hanno una percezione negativa del docente. Nel primo caso, si parla di effetto *halo*; nel secondo, di effetto *horns* (Noe et al., 2016).

Infine, nel presente lavoro ci si concentra sugli effetti positivi della chiamata professionale, senza considerare quelli negativi. In particolare, la WCT (Duffy et al., 2018) descrive non solo i risultati positivi connessi al percepire e vivere la chiamata professionale – ovvero soddisfazione e performance – ma tratta anche alcuni aspetti potenzialmente negativi del vivere la chiamata, quali la dipendenza dal lavoro (*workaholism*), lo sfruttamento organizzativo (*organizational exploitation*) e il *burnout*.

Studi futuri potrebbero quindi focalizzare l'attenzione sull'esplorazione degli effetti negativi della chiamata professionale dei docenti, considerando in particolare l'impatto di tali effetti sia sulla soddisfazione e sulla performance lavorativa del docente, sia sulla performance dei loro studenti.

Per concludere, nonostante i limiti di questo studio, con il presente lavoro si è cercato di colmare un *gap* nella letteratura relativa alla chiamata professionale e alla performance lavorativa degli insegnanti.

Relativamente alla chiamata, l'aspetto originale consiste nell'aver indagato tale costrutto utilizzando due fonti, l'autovalutazione da parte del docente e la valutazione da parte dei rispettivi studenti; inoltre, è stato possibile analizzare il legame tra la chiamata valutata dagli studenti ed entrambe le variabili del percepire e vivere la chiamata professionale del docente.

Relativamente alla relazione tra chiamata e performance, sebbene esistano molti studi che analizzano tale associazione, la letteratura riguardante la categoria professionale degli insegnanti risulta scarsa. Il presente studio permette quindi di approfondire la relazione tra chiamata e performance lavorativa dei docenti.

Inoltre, un aspetto originale di questo lavoro consiste nell'aver considerato tre diversi tipi di performance: come per la chiamata, si è innanzi tutto considerata sia la performance autovalutata da parte del docente, sia la performance del docente valutata dagli studenti; si è voluta poi considerare anche la performance degli studenti, intesa come voto medio nella materia insegnata dal docente.

Con particolare riferimento a quest'ultimo tipo di performance, sebbene alcune ricerche sul rapporto tra leader e follower considerino l'impatto della chiamata del leader sulla performance dei follower, non sembrano esserci studi riguardanti il rapporto tra chiamata dei docenti e performance degli studenti. Tale associazione rappresenta quindi un elemento nuovo in letteratura.

Bibliografía

- Akram, M., & Zepeda, S. (2016). Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument. *Journal of Research and Reflection in Education*, 9, 134-148.
- Ashforth, B. E., & Saks, A. M. (2000). Personal Control in Organizations: A Longitudinal Investigation with Newcomers. *Human Relations*, 53(3), 311–339. <https://doi.org/10.1177/0018726700533002>
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265–269.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F., Urdan, T. (Eds), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337), Information Age Publishing
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, M. W., Swidler, A., & Tipton, S. M. (1986). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. New York: Harper & Row.
- Berg, J. M., Grant, A. M., & Johnson, V. (2010). When callings are calling: Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings. *Organization Science*, 21(5), 973–994.
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 403–422. <https://doi.org/10.1177/1069072707305759>
- Blanz, F., & Ghiselli, E. E. (1972). The mixed standard scale: A new rating system. *Personnel Psychology*, 25(2), 185–199. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1972.tb01098.x>

- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human performance*, 10(2), 99–109.
- Bunderson, J. S., & Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative Science Quarterly*, 54(1), 32–57. <https://doi.org/10.2189/asqu.2009.54.1.32>
- Campbell, J. P., McHenry, J. J., & Wise, L. L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 313–333. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1990.tb01561.x>
- Cardador, M. T., Dane, E., & Pratt, M. G. (2011). Linking calling orientations to organizational attachment via organizational instrumentality. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 367–378. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.009>
- Chen, J., May, D. R., Schwoerer, C. E., & Augelli, B. (2018). Exploring the Boundaries of Career Calling: The Moderating Roles of Procedural Justice and Psychological Safety. *Journal of Career Development*, 45(2), 103–116. <https://doi.org/10.1177/0894845316671214>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Conway, N., Clinton, M., Sturges, J., & Budjanovcanin, A. (2015). Using self-determination theory to understand the relationship between calling enactment and daily well-being. *Journal of Organizational Behavior*, 36(8), 1114–1131. <https://www.jstor.org/stable/26610495>
- Dalla Rosa, A., & Vianello, M. (2020). Linking calling with workaholism: Examining obsessive and harmonious passion as mediators and moderators. *Journal of Career Assessment*, 28(4), 589–607. <https://doi.org/10.1177/1069072720909039>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

- DeNisi, A. & Murphy, K. R. (2017). Performance Appraisal and Performance Management: 100 Years of Progress? *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 421-433.
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and Vocation at Work: Definitions and Prospects for Research and Practice. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 424–450. <https://doi.org/10.1177/0011000008316430>
- Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., & Duffy, R. D. (2012). Development and Validation of the Calling and Vocation Questionnaire (CVQ) and Brief Calling Scale (BCS). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 242–263. <https://doi.org/10.1177/1069072711434410>
- Dik, B. J., & Shimizu, A. B. (2019). Multiple Meanings of Calling: Next Steps for Studying an Evolving Construct. *Journal of Career Assessment*, 27(2), 323–336. <https://doi.org/10.1177/1069072717748676>
- Dobrow, S. R. (2004). Extreme subjective career success: A new integrated view of having a calling. *Best Papers Proceedings of the Academy of Management Conference*. New Orleans, LA.
- Dobrow, S. R., & Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The development of a scale measure. *Personnel Psychology*, 64(4), 1001–1049. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01234.x>
- Douglass, R. P., Duffy, R. D., & Autin, K. L. (2016). Living a calling, nationality, and life satisfaction: A moderated, multiple mediator model. *Journal of Career Assessment*, 24(2), 253–269.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., Autin, K. L., & Bott, E. M. (2013). Calling and life satisfaction: It's not about having it, it's about living it. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 42–52. <https://doi.org/10.1037/a0030635>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., Autin, K. L., & Douglass, R. P. (2014). Living a calling and work well-being: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 605–615.

- Duffy, R. D., & Autin, K. L. (2013). Disentangling the link between perceiving a calling and living a calling. *Journal of Counseling Psychology*, 60(2), 219–227.
- Duffy, R. D., Autin, K. L., Allan, B. A., & Douglass, R. P. (2015). Assessing work as a calling: An evaluation of instruments and practice recommendations. *Journal of Career Assessment*, 23(3), 351–366.
- Duffy, R. D., Autin, K. L. and Bott, E. M. (2015), Work Volition and Job Satisfaction: Examining the Role of Work Meaning and Person–Environment Fit. *The Career Development Quarterly*, 63: 126-140. <https://doi.org/10.1002/cdq.12009>
- Duffy, R. D., Autin, K. L., & Douglass, R. P. (2016). Examining how aspects of vocational privilege relate to living a calling. *The Journal of Positive Psychology*, 11(4), 416–427.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127–148.
- Duffy, R. D., Bott, E. M., Allan, B. A., & Autin, K. L. (2015). Calling among the unemployed: Examining prevalence and links to coping with job loss. *The Journal of Positive Psychology*, 10, 332–345.
- Duffy, R. D., Bott, E. M., Allan, B. A., Torrey, C. L., & Dik, B. J. (2012). Perceiving a calling, living a calling, and job satisfaction: Testing a moderated, multiple mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 59(1), 50–59.
- Duffy, R. D., Diemer, M. A., Perry, J. C., Laurenzi, C., & Torrey, C. L. (2012). The construction and initial validation of the Work Volition Scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 400–411.
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior*, 83, 428–436.
- Duffy, R. D, Dik, B. J., Douglass, R. P., England, J. W., & Velez, B. L. (2018). Work as a Calling: A Theoretical Model. *Journal of Counseling Psychology*, 65(4), 423-439.

- Duffy, R. D., Dik, B. J., & Steger, M. S. (2011). Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 210–218.
- Duffy, R. D., Douglass, R. P., Autin, K. L., & Allan, B. A. (2016). Examining predictors of work volition among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 441–459.
- Duffy, R. D., England, J. W., Douglass, R. P., Autin, K. A., & Allan, B. A. (2017). Perceiving a calling and well-being: Motivation and access to opportunity as moderators. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 127–137.
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 590–601. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.03.007>
- Duffy, R. D., Torrey, C. L., England, J. W., & Tebbe, E. A. (2017). Calling in retirement: A mixed methods study. *The Journal of Positive Psychology*, 12(4), 399–413.
- Esteves, T., & Lopes, M. P. (2017). Crafting a Calling: The Mediating Role of Calling Between Challenging Job Demands and Turnover Intention. *Journal of Career Development*, 44(1), 34–48. <https://doi.org/10.1177/0894845316633789>
- Fine, S. (2007). Overqualification and Selection in Leadership Training. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(1), 61–68. <https://doi.org/10.1177/1071791907304291>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Gerdel, S., Dalla Rosa, A., & Vianello, M. (2022). Psychometric Properties and Measurement Invariance of a Short Form of the Unified Multidimensional Calling Scale (UMCS). *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000722>
- Goštautaitė, B., Bučiūnienė, I., Dalla Rosa, A., Duffy, R. and Kim, H.J. (2020). Healthcare professionals with calling are less likely to be burned out: the role of

- social worth and career stage. *Career Development International*, 25(6), 649–670. <https://doi.org/10.1108/CDI-10-2018-0255>
- Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *The Academy of Management Review*, 32(2), 393–417. <https://doi.org/10.2307/20159308>
- Hagmaier, T., & Abele, A. E. (2012). The multidimensionality of calling: Conceptualization, measurement and a bicultural perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 81(1), 39–51.
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), 155–176.
- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 479–485.
- Hirschi, A., Keller, A. C., & Spurk, D. M. (2018). Living one's calling: Job resources as a link between having and living a calling. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.12.001>
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332–1356. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1332>
- Johnson, R. E., Tang, M. U., Chang, C., & Kawamoto, C. K. (2013). A self-regulation approach to person-environment fit. In A. L. Kristof-Brown & J. Billsberry (Eds.), *Organizational fit: Key issues and new directions* (pp. 74–98). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>

- Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 237–249. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.237>
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107–127. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.107>
- Kim, S. S., Shin, D., Vough, H. C., Hewlin, P. F., & Vandenberghe, C. (2018). How do callings relate to job performance? The role of organizational commitment and ideological contract fulfillment. *Human Relations*, 71(10), 1319–1347. <https://doi.org/10.1177/0018726717743310>
- Knauff, E. B. (1948). Construction and use of weighted check-list rating scales for two industrial situations. *Journal of Applied Psychology*, 32(1), 63–70. <https://doi.org/10.1037/h0060388>
- Latham, G. P., & Wexley, K. N. (1977). Behavioral observation scales for performance appraisal purposes. *Personnel Psychology*, 30(2), 255–268. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1977.tb02092.x>
- Lee, A. Y. P., Chen, I. H., & Chang, P. C. (2018). Sense of calling in the workplace: The moderating effect of supportive organizational climate in Taiwanese organizations. *Journal of Management & Organization*, 24(1), 129–144. <https://doi.org/10.1017/jmo.2016.16>
- Liu, Y., Ye, L., & Guo, M. (2019). The influence of occupational calling on safety performance among train drivers: The role of work engagement and perceived organizational support. *Safety Science*. 120. 374-382. [10.1016/j.ssci.2019.07.025](https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.07.025).
- Lobene, E. V., & Meade, A. W. (2013). The effects of career calling and perceived overqualification on work outcomes for primary and secondary school teachers. *Journal of Career Development*. 40(6): 508–530.

- Marsh, H. W., & Bailey, M. (1993). Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: A Profile Analysis. *The Journal of Higher Education*, 64(1), 1–18. <https://doi.org/10.2307/2959975>
- Motowidlo, S. J. (2003). Job Performance. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 39-53). John Wiley & Sons, Inc.
- Ng, T. W.H., & Feldman, D. C. (2014). Subjective career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*, 85(2), 169–179. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.06.001>
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2016). *Human resource management: Gaining a competitive advantage* (10th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Park, J., Lee, K., Lim, J. I., & Sohn, Y. W. (2018). Leading with callings: Effects of leader's calling on followers' team commitment, voice behavior, and job performance. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01706>
- Park, J., Sohn, Y. W., & Ha, Y. J. (2016). South Korean Salespersons' Calling, Job Performance, and Organizational Citizenship Behavior: The Mediating Role of Occupational Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 415–428. <https://doi.org/10.1177/1069072715599354>
- Pervin, L. A. (1968). Performance and satisfaction as a function of individual–environment fit. *Psychological Bulletin*, 69(1), 56–68.
- Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Seligman, M. E. P. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 161–172. <http://www.jstor.org/stable/41683823>
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2015). The development and initial validation of a career calling scale for emerging adults. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 91–106. <https://doi.org/10.1177/1069072714523089>
- Rawat, A., & Nadavulakere, S. (2015). Examining the outcomes of having a calling: Does context matter? *Journal of Business and Psychology*, 30(3), 499–512.

- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714.
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A Short Version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and Construct Validity Across Five Countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238–255.
- Smith, P. C., & Kendall, L. M. (1963). Retranslation of expectations: An approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. *Journal of Applied Psychology*, 47(2), 149–155. <https://doi.org/10.1037/h0047060>
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642.
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322–337.
- Steger, M. F., Pickering, N., Shin, J. Y., & Dik, B. J. (2010). Calling in work: Secular or sacred? *Journal of Career Assessment*, 18(1), 82–96.
- Tett, R. P., & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46(2), 259–293. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00874.x>
- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41(1), 108–119. <https://doi.org/10.2307/256902>
- Van Scotter, J. R., Motowidlo, S. J., & Cross, T. C. (2000). Effects of task performance and contextual performance on systemic rewards. *Journal of Applied Psychology*, 85, 526–535.
- Vianello, M., Dalla Rosa, A., Anselmi, P., Galliani, E. M. (2018). Validity and measurement invariance of the Unified Multidimensional Calling Scale (UMCS): A three-wave survey study. *PLOS ONE* 13(12): e0209348. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209348>

- Walker, A. G., & Smither, J. W. (1999). A five-year study of upward feedback: What managers do with their results matters. *Personnel Psychology*, 52(2), 393–423. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1999.tb00166.x>
- Wrzesniewski, A., Dekas, K., & Rosso, B. (2009). Calling. In Lopez SJ, Beauchamp A, editors. *The Encyclopedia of Positive Psychology*, (pp. 115–118). Oxford: Blackwell Publishing.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179–201.
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. In R. M. Kramer & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*, Vol. 25, pp. 93–135). Elsevier Science Ltd.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C. R., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21–33.
- Wu, G., Hu, Z., Zheng, J. (2019). Role Stress, Job Burnout, and Job Performance in Construction Project Managers: The Moderating Role of Career Calling. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2394. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132394>
- Zhang, C., Hirschi, A., Herrmann, A., Wei, J., & Zhang, J. (2017). The future work self and calling: The mediational role of life meaning. *Journal of Happiness Studies*. Advance online publication.

APPENDICE A

Questionario Docenti

Chiamata professionale – Scala UMCS (Vianello, Dalla Rosa, Anselmi & Galliani, 2018)

La scala di valutazione va da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente in accordo).

Nutro per il mio lavoro una vera passione.	1	2	3	4	5
Il mio lavoro mi piace più di ogni altra cosa.	1	2	3	4	5
Il mio lavoro mi dà un'enorme soddisfazione.	1	2	3	4	5
Il mio lavoro mi fa vivere esperienze intense ed emozionanti.	1	2	3	4	5
Continuerei a fare il mio lavoro anche di fronte a grandi ostacoli.	1	2	3	4	5
Posso affrontare molte rinunce pur di continuare a fare il mio lavoro.	1	2	3	4	5
Sono disposto a grandi sacrifici pur di continuare a fare il mio lavoro.	1	2	3	4	5
Faccio questo lavoro perché credo di essere stato "chiamato" a farlo.	1	2	3	4	5
Sono stato "chiamato" a intraprendere questo lavoro da qualcosa oltre me.	1	2	3	4	5
Credo di essere stato "chiamato" a fare questo lavoro.	1	2	3	4	5
Un aspetto importante del mio lavoro è che contribuisca a soddisfare i bisogni della società.	1	2	3	4	5
Cerco sempre di valutare quanto il mio lavoro è di beneficio per la società.	1	2	3	4	5
È importante per me che il mio lavoro sia utile in qualche modo alla società.	1	2	3	4	5
Anche quando non sto lavorando, penso spesso al mio lavoro.	1	2	3	4	5
Il mio lavoro è sempre nei miei pensieri.	1	2	3	4	5

Le mie giornate avrebbero meno senso se non pensassi spesso al mio lavoro.	1	2	3	4	5
Vedo il mio lavoro come un percorso per realizzarmi nella vita.	1	2	3	4	5
Il mio lavoro è importante per dare significato alla mia vita.	1	2	3	4	5
Il mio lavoro mi aiuta a realizzare lo scopo della mia vita.	1	2	3	4	5
Il mio lavoro sarà sempre parte della mia vita.	1	2	3	4	5
Il mio lavoro sarà sempre parte di me.	1	2	3	4	5
Il mio lavoro è parte del mio destino.	1	2	3	4	5

Vivere la chiamata (Duffy, Allan & Bott, 2012)

La scala di valutazione va da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente in accordo).

Ho regolarmente l'opportunità di realizzare la mia vocazione.	1	2	3	4	5
Il lavoro che sto facendo attualmente corrisponde alla mia vocazione.	1	2	3	4	5
Realizzo costantemente la mia vocazione.	1	2	3	4	5
Attualmente sono impegnato/a in attività che si allineano con la mia vocazione.	1	2	3	4	5
Sto realizzando proprio adesso la mia vocazione nel lavoro.	1	2	3	4	5
Sto svolgendo il lavoro per il quale sento una vocazione.	1	2	3	4	5

Soddisfazione lavorativa (Judge, Bono & Locke, 2000)

La scala di valutazione va da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente in accordo).

In generale, sono soddisfatto del mio lavoro.	1	2	3	4	5
La maggior parte dei giorni sono entusiasta del mio lavoro.	1	2	3	4	5

Le giornate al lavoro sembrano non finire mai.	1	2	3	4	5
Mi piace il mio lavoro.	1	2	3	4	5
Considero il mio lavoro piuttosto spiacevole.	1	2	3	4	5

Turnover

La scala di valutazione va da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente in accordo).

Sento il desiderio di lasciare questo lavoro.	1	2	3	4	5
Non ho voglia di continuare a svolgere questo lavoro ancora a lungo, spero di trovarne un altro o di andare in pensione presto.	1	2	3	4	5

Autoefficacia professionale (Bandura, 2006)

La scala di valutazione va da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo).

Riesco ad influenzare le decisioni che vengono prese nella scuola dove lavoro.	1	2	3	4	5
Riesco ad esprimere liberamente le mie opinioni su importanti questioni scolastiche.	1	2	3	4	5
Riesco ad ottenere i materiali didattici e le attrezzature di cui ho bisogno.	1	2	3	4	5
Riesco a raggiungere gli studenti più difficili.	1	2	3	4	5
Riesco a fare in modo che gli studenti imparino quando manca il supporto da casa.	1	2	3	4	5
Riesco a mantenere gli studenti concentrati su compiti difficili.	1	2	3	4	5
Riesco ad aumentare la memoria degli studenti rispetto a ciò che è stato insegnato nelle lezioni precedenti.	1	2	3	4	5
Riesco a motivare gli studenti che mostrano scarso interesse per i compiti.	1	2	3	4	5

Riesco a fare in modo che gli studenti lavorino bene insieme.	1	2	3	4	5
Riesco a superare l'influenza sfavorevole del contesto sull'apprendimento degli studenti.	1	2	3	4	5
Riesco a far fare i compiti agli studenti.	1	2	3	4	5
Riesco a fare in modo che gli studenti seguano le regole della classe.	1	2	3	4	5
Riesco a controllare i comportamenti che disturbano in classe.	1	2	3	4	5
Riesco a prevenire i comportamenti problematici a scuola.	1	2	3	4	5
Riesco a rendere la scuola un luogo sicuro.	1	2	3	4	5
Riesco a fare in modo che agli studenti piaccia venire a scuola.	1	2	3	4	5
Riesco a fare in modo che gli studenti si fidino degli insegnanti.	1	2	3	4	5
Riesco ad aiutare gli altri colleghi con le loro capacità di insegnamento.	1	2	3	4	5
Riesco ad aumentare la collaborazione tra docenti e amministrazione per far funzionare la scuola in modo efficace.	1	2	3	4	5
Riesco a limitare l'abbandono scolastico.	1	2	3	4	5
Riesco a limitare l'assenteismo scolastico.	1	2	3	4	5
Riesco a convincere gli studenti di poter andare bene a scuola.	1	2	3	4	5

Performance lavorativa – Scala SITE-II (Akram & Zepeda, 2015)

La scala di valutazione va da 1 (mai) a 5 (sempre).

Dimostro una conoscenza accurata della materia.	1	2	3	4	5
Collego i contenuti con le esperienze di apprendimento passate e future.	1	2	3	4	5
Dimostro una varietà di conoscenze e abilità della mia area disciplinare.	1	2	3	4	5

Comunico i contenuti in modo che gli studenti possano capire.	1	2	3	4	5
Uso le risorse della scuola e della comunità per aiutare gli studenti.	1	2	3	4	5
Insegno in funzione dei bisogni intellettuali ed emotivi degli studenti.	1	2	3	4	5
Rispetto efficacemente gli standard curriculari appropriati.	1	2	3	4	5
Uso strategie per migliorare la comprensione degli studenti.	1	2	3	4	5
Cambio metodologia di insegnamento per rendere gli argomenti interessanti.	1	2	3	4	5
Comprendo le differenze individuali degli studenti e insegno di conseguenza.	1	2	3	4	5
Utilizzo materiale, tecnologia e risorse appropriati.	1	2	3	4	5
Coinvolgo, motivo e mantengo l'attenzione degli studenti.	1	2	3	4	5
Insegno il curriculum richiesto rispettando il piano di lavoro.	1	2	3	4	5
Utilizzo le informazioni sull'apprendimento degli studenti per guidare la pianificazione dell'insegnamento.	1	2	3	4	5
Svolgo delle verifiche per monitorare la prestazione degli studenti.	1	2	3	4	5
Valuto le prestazioni degli studenti e fornisco un feedback.	1	2	3	4	5
Rivedo i contenuti per migliorare i risultati degli studenti.	1	2	3	4	5
Tengo un registro ufficiale dei progressi di apprendimento degli studenti.	1	2	3	4	5
In classe creo un clima di fiducia e rispetto reciproci.	1	2	3	4	5
Mantengo un ambiente di classe che riduce al minimo le interruzioni.	1	2	3	4	5
Creo un ambiente di classe amichevole e di supporto.	1	2	3	4	5
Garantisco la partecipazione degli studenti al processo di apprendimento.	1	2	3	4	5

Incoraggio gli studenti a interagire con rispetto.	1	2	3	4	5
Uso il vocabolario e la grammatica corretti nel parlare e nello scrivere.	1	2	3	4	5
Spiego le lezioni in base all'età e alle capacità degli studenti.	1	2	3	4	5
Rispondo alle domande degli studenti con un linguaggio appropriato.	1	2	3	4	5

Formazione professionale

La scala di valutazione va da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo).

Mi impegno volontariamente in corsi di formazione inerenti alla disciplina insegnata.	1	2	3	4	5
Mi impegno periodicamente in corsi di formazione inerenti alla disciplina insegnata.	1	2	3	4	5
Cerco di migliorare le mie pratiche di insegnamento attraverso corsi di aggiornamento.	1	2	3	4	5
Sono interessato/a a frequentare corsi di formazione/aggiornamento della didattica	1	2	3	4	5
Sono disposto/a a frequentare corsi di formazione/aggiornamento a mie spese.	1	2	3	4	5

Scheda anagrafica

Nome e Cognome: _____

Età: _____

Discipline insegnate:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Italiano | <input type="checkbox"/> Matematica |
| <input type="checkbox"/> Inglese | <input type="checkbox"/> Fisica |
| <input type="checkbox"/> Greco | <input type="checkbox"/> Scienze |
| <input type="checkbox"/> Latino | <input type="checkbox"/> Storia dell'arte |

Tipologia di contratto:

- Part-time a tempo determinato
- Part-time a tempo indeterminato
- A chiamata (messa a disposizione – MAD)
- Full-time a tempo determinato
- Full-time a tempo indeterminato
- Altro

Titolo di studio:

- Diploma professionale triennale
- Diploma di maturità quinquennale
- Laurea triennale
- Laurea magistrale, magistrale a ciclo unico o vecchio ordinamento (previgente DM 509/99)
- Specializzazione post-lauream
- Altro

Anzianità di servizio:

Indichi da quanto tempo svolge questa professione.

Anni: ___ Mesi: ___

Anzianità organizzativa:

Indichi da quanto tempo lavora presso il liceo della provincia di Padova.

Anni: ___ Mesi: ___

Feedback:

Questo spazio è libero se vuole lasciare un commento: ___

E-mail:

Se è interessato/a a partecipare a progetti di ricerca simili a questo in futuro indichi in questo spazio l'indirizzo email al quale desidera essere contattato/a: ___

APPENDICE B

Questionario Studenti

Scheda anagrafica

Età: ____ Genere: M F Preferisco non rispondere

Indirizzo liceale:

- Liceo classico
- Liceo scientifico
- Liceo scientifico opzione scienze applicate
- Liceo linguistico
- Liceo delle scienze umane

Classe e sezione frequentata: ____

Scelta docente:

Indica quale docente/quali docenti desideri valutare: _____

Scelta materie:

Indica per quale materia insegnata dal docente/dai docenti desideri effettuare la valutazione: _____

Voto attuale:

Ti chiediamo di indicare il tuo voto medio attuale nella materia su cui hai deciso di effettuare la valutazione:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| <input type="radio"/> 2,5 | <input type="radio"/> 6,5 |
| <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 7 |
| <input type="radio"/> 3,5 | <input type="radio"/> 7,5 |
| <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 8 |
| <input type="radio"/> 4,5 | <input type="radio"/> 8,5 |
| <input type="radio"/> 5 | <input type="radio"/> 9 |
| <input type="radio"/> 5,5 | <input type="radio"/> 9,5 |
| <input type="radio"/> 6 | <input type="radio"/> 10 |

Voto atteso:

Ti chiediamo di indicare il voto che ti aspetti di riuscire ad ottenere alla fine dell'anno scolastico nella materia su cui hai deciso di effettuare la valutazione:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| <input type="radio"/> 2,5 | <input type="radio"/> 6,5 |
| <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 7 |
| <input type="radio"/> 3,5 | <input type="radio"/> 7,5 |
| <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 8 |
| <input type="radio"/> 4,5 | <input type="radio"/> 8,5 |
| <input type="radio"/> 5 | <input type="radio"/> 9 |
| <input type="radio"/> 5,5 | <input type="radio"/> 9,5 |
| <input type="radio"/> 6 | <input type="radio"/> 10 |

Chiamata professionale – Scala UMCS-7 (Gerdel, Dalla Rosa & Vianello, 2022)

La scala di valutazione va da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente in accordo).

Il professore/La professoressa nutre una vera passione per il suo lavoro.	1	2	3	4	5
Per questo professore/professoressa il lavoro è sempre nei suoi pensieri.	1	2	3	4	5
Per questo professore/professoressa è importante che il suo lavoro contribuisca a rendere il mondo un posto migliore.	1	2	3	4	5
Per questo professore/professoressa, il lavoro dà senso alla sua vita.	1	2	3	4	5
Questo professore/professoressa è disposto/a a grandi sacrifici pur di continuare a fare il suo lavoro.	1	2	3	4	5
Questo professore/professoressa fa questo lavoro perché crede di essere stato “chiamato” a farlo.	1	2	3	4	5
Per questo professore/professoressa, il lavoro sarà sempre parte di lui/lei.	1	2	3	4	5

Qualità della didattica – Scala SEEQ (Marsh & Bailey, 1993)

La scala di valutazione va da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo)

Trovo questa materia intellettualmente stimolante e interessante.	1	2	3	4	5
Sto imparando qualcosa che considero prezioso.	1	2	3	4	5
Il mio interesse per questa materia sta aumentando grazie a questo insegnamento.	1	2	3	4	5
Sto imparando e comprendendo i contenuti oggetto di questo insegnamento.	1	2	3	4	5
L'insegnante è entusiasta nell'insegnamento del corso.	1	2	3	4	5
L'insegnante è dinamico ed energico nella conduzione del corso.	1	2	3	4	5
L'insegnante rende migliori le presentazioni con l'uso dello humor.	1	2	3	4	5
Lo stile di presentazione dell'insegnante attira il mio interesse durante la lezione.	1	2	3	4	5
Le spiegazioni dell'insegnante sono chiare.	1	2	3	4	5
I contenuti oggetto dell'insegnamento sono ben preparati e spiegati con cura.	1	2	3	4	5
Gli obiettivi proposti concordano con quelli effettivamente insegnati (il programma d'insegnamento viene rispettato).	1	2	3	4	5
L'insegnante incoraggia gli studenti a partecipare alla discussione in classe.	1	2	3	4	5
L'insegnante invita gli studenti a condividere le proprie idee e conoscenze.	1	2	3	4	5
L'insegnante incoraggia gli studenti a porre domande e fornisce risposte significative.	1	2	3	4	5
L'insegnante incoraggia gli studenti a esprimere le proprie idee e/o a porre domande.	1	2	3	4	5
L'insegnante è amichevole nei confronti dei singoli studenti.	1	2	3	4	5

L'insegnante è empatico nei confronti dei singoli studenti.	1	2	3	4	5
L'insegnante fa sentire gli studenti benvenuti nel cercare aiuto/consigli nella classe e fuori della classe.	1	2	3	4	5
L'insegnante ha un interesse genuino nei confronti dei singoli studenti.	1	2	3	4	5
L'insegnante è disponibile nei confronti degli studenti durante o dopo la lezione.	1	2	3	4	5
L'insegnante contrappone le implicazioni di varie teorie.	1	2	3	4	5
L'insegnante presenta il background o l'origine di idee e concetti sviluppati in classe.	1	2	3	4	5
L'insegnante presenta punti di vista diversi dal proprio quando opportuno.	1	2	3	4	5
L'insegnante discute adeguatamente degli attuali sviluppi nel settore di competenza.	1	2	3	4	5
L'insegnante fornisce un feedback utile sulle verifiche.	1	2	3	4	5
I criteri di valutazione del lavoro degli studenti sono giusti e adeguati.	1	2	3	4	5
Le valutazioni sono in linea con quanto spiegato dall'insegnante.	1	2	3	4	5
I libri di testo e i materiali contribuiscono ad apprezzare e comprendere l'argomento.	1	2	3	4	5
Le lezioni e le eventuali attività contribuiscono ad apprezzare e comprendere l'argomento.	1	2	3	4	5
Rispetto ad altre materie che ho seguito nella mia carriera scolastica, questa materia è più interessante.	1	2	3	4	5
Rispetto ad altri insegnanti che ho avuto nella mia carriera scolastica, questo insegnante è stato più coinvolgente.	1	2	3	4	5
La difficoltà del corso, rispetto ad altri corsi, è lieve.	1	2	3	4	5

Performance del docente – adattamento della scala SITE-II (Akram & Zepeda, 2015)

La scala di valutazione va da 1 (mai) a 5 (sempre).

L'insegnante dimostra una conoscenza accurata della materia.	1	2	3	4	5
L'insegnante collega i contenuti con le esperienze di apprendimento passate e future.	1	2	3	4	5
L'insegnante dimostra una varietà di conoscenze e abilità della sua area disciplinare.	1	2	3	4	5
L'insegnante comunica i contenuti in modo che gli studenti possano capire.	1	2	3	4	5
L'insegnante usa le risorse della scuola e della comunità per aiutare gli studenti.	1	2	3	4	5
L'insegnante insegna in funzione dei bisogni intellettuali ed emotivi degli studenti.	1	2	3	4	5
L'insegnante rispetta gli standard curriculari.	1	2	3	4	5
L'insegnante usa strategie per migliorare la comprensione degli studenti.	1	2	3	4	5
L'insegnante cambia metodologia di insegnamento per rendere gli argomenti interessanti.	1	2	3	4	5
L'insegnante comprende le differenze individuali degli studenti e insegna di conseguenza.	1	2	3	4	5
L'insegnante utilizza materiale, tecnologia e risorse appropriati.	1	2	3	4	5
L'insegnante coinvolge, motiva e mantiene l'attenzione degli studenti.	1	2	3	4	5
L'insegnante rispetta il programma.	1	2	3	4	5
L'insegnante utilizza le informazioni sull'apprendimento degli studenti per guidare la pianificazione dell'insegnamento.	1	2	3	4	5
L'insegnante svolge le verifiche per monitorare la prestazione degli studenti.	1	2	3	4	5

L'insegnante valuta le prestazioni degli studenti e fornisce un feedback.	1	2	3	4	5
L'insegnante rivede i contenuti per migliorare i risultati degli studenti.	1	2	3	4	5
L'insegnante tiene un registro ufficiale dei progressi di apprendimento degli studenti.	1	2	3	4	5
L'insegnante crea un clima di fiducia e rispetto reciproci.	1	2	3	4	5
L'insegnante mantiene un ambiente di classe che riduce al minimo le interruzioni.	1	2	3	4	5
L'insegnante crea un ambiente di classe amichevole e di supporto.	1	2	3	4	5
L'insegnante garantisce la partecipazione degli studenti al processo di apprendimento.	1	2	3	4	5
L'insegnante incoraggia gli studenti a interagire con rispetto.	1	2	3	4	5
L'insegnante usa il vocabolario e la grammatica corretti nel parlare e nello scrivere.	1	2	3	4	5
L'insegnante spiega le lezioni in base all'età e alle capacità degli studenti.	1	2	3	4	5
L'insegnante risponde alle domande degli studenti con un linguaggio appropriato.	1	2	3	4	5

Carico di lavoro

La scala di valutazione va da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente in accordo).

Il carico di lavoro per questa materia, rispetto alle altre, è leggero.	1	2	3	4	5
Le ore settimanali dedicate allo studio di questa materia fuori dall'orario scolastico sono molte.	1	2	3	4	5

Interesse per la materia

La scala di valutazione va da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente in accordo).

Il mio livello di interesse per l'argomento prima di questo insegnamento era alto.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---
