



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di laurea in Scienze Psicologiche Sociali e del Lavoro

Elaborato finale

Lavoro emozionale e regolazione emotiva negli insegnanti:

Relazioni ed interventi

Teacher emotional labor and emotion regulation:

Relationships and interventions

Relatrice:

Prof.ssa Angelica Moè

Laureanda:

Arianna Bresolin

Matricola:

2022078

Anno Accademico: 2022/2023

INDICE

PREMESSA	2
CAPITOLO 1: LAVORO EMOTIVO E REGOLAZIONE EMOTIVA	3
1.1 Lavoro emotivo: concettualizzazione	3
1.1.1 Le prime ricerche di Hochschild.....	3
1.1.2 Le strategie e l'evoluzione degli studi.....	4
1.2 Regolazione emotiva: modelli teorici.....	6
1.2.1 Il modello di Gross	6
1.2.2 Il modello di Roth.....	8
1.3 Relazioni e differenze tra i due costrutti.....	9
CAPITOLO 2: LAVORO EMOTIVO E REGOLAZIONE EMOTIVA NELL'INSEGNAMENTO	10
2.1 Le conseguenze del lavoro emotivo	10
2.1.1 Gestione delle emozioni e benessere	10
2.1.2 Obiettivi e strategie di regolazione	11
2.1.3 Il ruolo delle emozioni positive.....	12
2.2 Regolazione emotiva e qualità dell'insegnamento	13
2.2.1 La percezione di autoefficacia.....	13
2.2.2 Stili d'insegnamento e successo scolastico.....	14
CAPITOLO 3: FAVORIRE LA REGOLAZIONE EMOTIVA NELL'INSEGNAMENTO	16
3.1 Possibili interventi.....	16
3.1.1 Formazione alle competenze emotive	16
3.1.2 Interventi basati sulla Mindfulness.....	17
3.1.3 Programmi focalizzati sull'auto-compassione.....	18
3.1.4 Un esempio specifico di training composito	19
3.2 Riflessioni e spunti per le ricerche future	20
3.2.1 Limiti degli studi	20
3.2.2 Possibili ricerche future	21
3.2.3 Spunti applicativi e conclusioni.....	22
BIBLIOGRAFIA.....	23

PREMESSA

Come Arlie Hochschild, ho sempre pensato che le emozioni siano delle lenti che ci consentono di comprendere la realtà e che la cultura delle emozioni possa, almeno in parte, spiegare le nostre relazioni interpersonali.

In particolare, le emozioni rivestono un ruolo fondamentale nell'esperienza dell'apprendimento ma, mentre la ricerca si è focalizzata molto sull'esperienza emotiva di studenti e studentesse, rimane tuttora ancora poco esplorato lo studio delle emozioni nell'insegnamento. Solo nell'ultimo decennio è cresciuta l'attenzione anche per questo ambito di ricerca.

È dunque ormai riconosciuto come il processo didattico possa considerarsi un processo di natura relazionale in grado di veicolare anche un messaggio affettivo-emotivo. Le emozioni possono quindi essere viste come mezzi di comunicazione sociale in grado di influenzare sia l'esperienza dell'apprendimento che quella dell'insegnamento.

Nel contesto educativo e formativo vigono, inoltre, delle regole di espressione delle emozioni socialmente condivise, per il rispetto delle quali, gli/le insegnanti si trovano a lavorare quotidianamente sui propri stati emozionali cercando di regolarli consciamente e in modo attivo.

Diventa quindi cruciale capire i meccanismi che stanno alla base del processo emotivo e le strategie di regolazione delle emozioni più funzionali per poter progettare dei possibili interventi finalizzati a promuovere le competenze socio-emotive nell'insegnamento.

Come psicomotricista nell'ambito socioeducativo anch'io, personalmente, sono chiamata a modulare le mie emozioni nell'incontro con il bambino e sono consapevole di come i processi di regolazione emotiva giochino un ruolo fondamentale per una sua crescita sana ed armoniosa.

Per questi motivi ho voluto approfondire la ricerca sul lavoro emozionale e sulla regolazione delle emozioni, per trovare un fondamento scientifico a ciò che osservo e sperimento, in parte, anche in prima persona e per capire quali possibili direzioni future potrà intraprendere questo filone di ricerca che ha come fine ultimo quello di migliorare il benessere di insegnanti, studenti e studentesse.

1 CAPITOLO 1: LAVORO EMOTIVO E REGOLAZIONE EMOTIVA

1.1 Lavoro emotivo: concettualizzazione

1.1.1 Le prime ricerche di Hochschild

Il concetto di “*Emotional Labor*” (lavoro emotivo) è stato coniato verso la fine degli anni Settanta dalla sociologa statunitense Arlie Russel Hochschild. Con questo termine essa intende: “*l’atto di provare a cambiare in grado o qualità un’emozione o un sentimento*” (Hochschild, 1979, p.561).

La fama scientifica di Arlie Russel Hochschild nasce, appunto, nel 1979 quando viene pubblicato il saggio “*Lavoro Emozionale e Struttura Sociale*” nell’*American Journal of Sociology*.

Con questa opera nasce ufficialmente la sociologia delle emozioni, ossia quella branca della sociologia che ha come oggetto lo studio delle emozioni e dei sentimenti considerati come mezzi di comunicazione sociale e strumenti di comprensione delle interazioni tra gli individui (Cerulo, 2013). Secondo l’autrice le emozioni toccano tutti gli aspetti della nostra vita e lo scopo principale delle sue ricerche è quello di trovare i legami che sussistono tra la struttura sociale, le regole di manifestazione delle emozioni, il modo in cui gli individui modificano la loro emotività per rispettarle e l’esperienza emozionale del soggetto che influenza i suoi comportamenti e atteggiamenti.

Esistono infatti delle regole del sentire che aiutano l’individuo a provare l’emozione più adeguata a seconda del contesto in cui si trova ad agire e delle regole di espressione che indicano il modo in cui l’emozione esperita debba essere manifestata. Queste norme caratterizzano i rapporti sociali e costituiscono dei fattori in grado di modificare pensieri, azioni ed emozioni. L’autrice si focalizza quindi sul modo in cui le persone cercano di provare determinate emozioni consciamente in base al contesto sociale di appartenenza. Il lavoro emozionale può anche essere definito, in questo senso, come adeguamento delle proprie emozioni a norme organizzative e sociali (Hochschild, 1990).

Le regole di manifestazione delle emozioni sono caratterizzate inoltre da una certa ambivalenza perché consentono, da un lato, di adeguarsi alla società ma, dall’altro, possono portare a fenomeni di dissonanza emotiva se viene a crearsi una distanza tra le emozioni espresse e quelle percepite autenticamente. A tale proposito, la ricercatrice ha messo in luce anche il ruolo del mercato capitalistico nel modo in cui gli individui manifestano le loro emozioni. Le richieste lavorative possono infatti condizionare, secondo Hochschild, tutti gli aspetti della vita del soggetto influenzando, a volte, anche la vita privata che rischia di confondersi con quella pubblica. Nella sua famosa ricerca: “*The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*” la sociologa ha studiato un gruppo di hostess di una compagnia aerea statunitense e ha evidenziato come esse fossero tenute a manifestare nel loro ambito di lavoro determinate emozioni come, ad esempio, calma e gentilezza. Le partecipanti della ricerca riferirono inoltre una certa difficoltà a “togliere l’uniforme” una volta rientrate in famiglia provando, quindi, un certo distacco tra emozioni professionali ed emozioni

autentiche provate più intimamente. In questo modo, la studiosa ha messo in luce i rischi del lavoro emozionale che può portare alla perdita di contatto col proprio sé più autentico.

1.1.2 Le strategie e l'evoluzione degli studi

Nel corso dei suoi studi Hochschild ha chiarito che: il lavoro emozionale si riferisce allo sforzo, ossia all'atto del provare e non al risultato che può essere positivo o meno (Hochschild, 1979).

Può accadere, infatti, che l'individuo avverta una certa discrepanza tra le emozioni che prova e quelle che gli vengono richieste in ambito lavorativo e, per ridurre questo conflitto, cerchi di modificare la sua traiettoria emotiva. Il lavoro emozionale può essere effettuato a vari livelli: quello *cognitivo* quando si modificano i pensieri per cambiare le emozioni ad essi associati; quello *corporeo* quando si cerca di cambiare le manifestazioni somatiche delle emozioni (es. cercare di respirare più lentamente) e, infine, quello *espressivo* quando si trasforma la gestualità (es. cercare di sorridere).

Più in generale, l'autrice sostiene che si possano regolare le emozioni adottando due strategie:

- **Surface acting** (agire superficiale): manifestando un'emozione ritenuta appropriata (attraverso un comportamento verbale e/o non verbale) ma senza sentirla propria internamente;
- **Deep acting** (agire profondo): modificando l'emozione consapevolmente e internamente rivalutando, per esempio, la situazione. In questo modo, la persona cerca di provare realmente le emozioni che deve esprimere compiendo uno sforzo più profondo.

Secondo Hochschild, la prima modalità può portare ad un senso di inautenticità, mentre la seconda risulterebbe essere più adattiva perché associata ad un aumento del senso di realizzazione personale. Gran parte della ricerca che è seguita nei decenni successivi si è concentrata sulla dicotomia di queste due strategie. Tuttavia, diversi ricercatori hanno affermato che il lavoro emotivo può includere anche altre strategie rispetto a quelle individuate inizialmente dall'autrice.

Morris e Feldman (1996), per esempio, hanno aggiunto una terza strategia di lavoro emotivo: l'espressione sincera delle emozioni sostenendo che, nonostante non vi sia dissonanza emotiva, è richiesto comunque un certo sforzo cognitivo per esprimere, anche lealmente, le emozioni nel modo più appropriato a seconda del contesto. Questi autori considerano il lavoro emozionale come un costrutto multidimensionale composto da quattro dimensioni: frequenza dell'espressione emotiva, osservanza delle regole di espressione, varietà delle emozioni espresse e dissonanza emotiva.

Essi hanno inoltre identificando degli antecedenti (es. genere o disposizioni affettive) e delle conseguenze del lavoro emotivo (es. insoddisfazione lavorativa) ampliando così il campo di ricerca. Successivamente Grandey (2000, 2017), insieme ad altri colleghi, ha sviluppato un modello integrato che include vari fattori che influenzano il lavoro emotivo fornendo così un quadro più articolato che permette di studiare le relazioni tra il lavoro emotivo ed altri costrutti.

Come è possibile osservare in figura 1, questo modello spiega l'influenza sul lavoro emotivo di: fattori situazionali (aspettative di interazione ed eventi emotivi); caratteristiche individuali (come il genere o le disposizioni affettive) e fattori organizzativi (come l'autonomia e il supporto).

Il modello prende inoltre in considerazione le conseguenze del lavoro emotivo per il singolo lavoratore (come il burnout e la soddisfazione lavorativa) e anche per l'intera organizzazione in termini di prestazione e di comportamenti di evitamento (es. assenteismo e turnover).

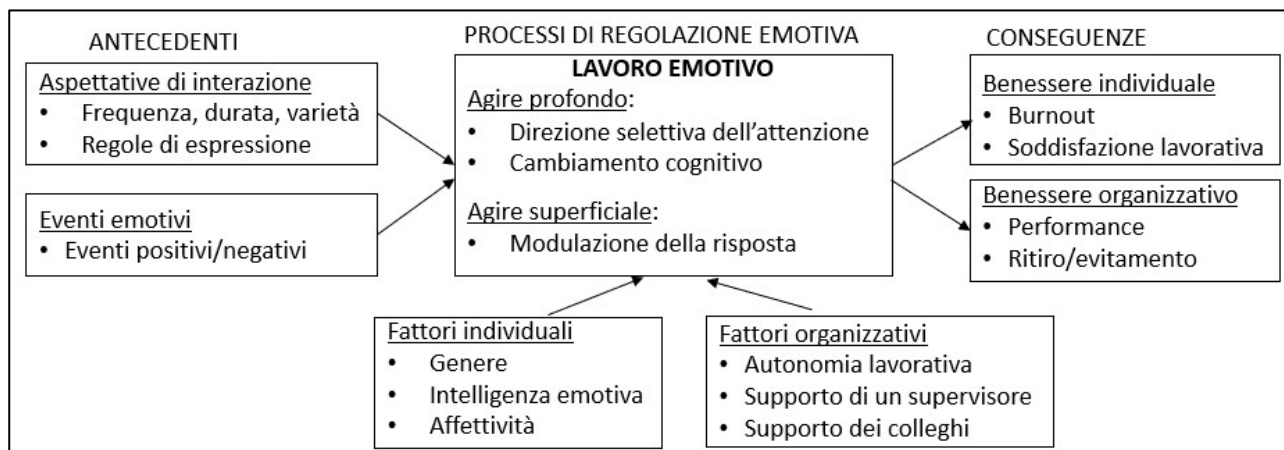


Fig. 1: Modello integrato di Grandey (2000).

In linea con le conclusioni di Hochschild, Grandey (2000) ha quindi evidenziato come l'agire superficiale sembrerebbe avere un effetto negativo sulla soddisfazione e sulla prestazione lavorativa oltre che sui comportamenti di ritiro dall'organizzazione, mentre l'agire in profondità sarebbe correlato con una maggiore soddisfazione professionale e con altri indicatori di benessere lavorativo. Sebbene però nei tre decenni successivi alle prime ricerche di Hochschild si sia assistito ad una crescita notevole della ricerca sul lavoro emotivo (si veda, per esempio, metanalisi di Kammeyer-Muller et al., 2013) che, ha messo in evidenza la sua importanza per il benessere dei dipendenti e delle organizzazioni, Grandey e Gabriel (2015) hanno sostenuto, attraverso una rassegna della letteratura, come all'epoca la ricerca sul lavoro emotivo si fosse tuttavia arenata.

È soltanto nell'ultimo decennio che lo studio del lavoro emotivo ha subito una forte accelerazione delle pubblicazioni ed è stato ampliato anche il modo in cui esso viene operazionalizzato.

In questo modo, il costrutto del lavoro emotivo si è concettualmente ampliato comprendendo anche la regolazione delle emozioni di soggetti interni ed esterni all'organizzazione (es. colleghi e clienti) e sono state prese in esame anche altre tipologie di strategie di regolazione emotiva.

Alaback et al. (2020), per esempio, hanno differenziato tre strategie che di solito sono comprese nell'agire profondo (assunzione di prospettiva, ri-orientamento dell'attenzione e rivalutazione positiva). Con questo studio si è dimostrato come ogni singola strategia possa avere delle relazioni distinte con determinate variabili (ad esempio, l'assunzione di prospettiva è correlata positivamente alle interazioni gratificanti mentre la rivalutazione positiva è correlata positivamente all'affaticamento

mentale) suggerendo, così, come un approccio più dettagliato possa essere probabilmente più appropriato per comprendere meglio il funzionamento e le conseguenze di determinate strategie.

Nel tempo sono stati inoltre presi in considerazione indicatori oggettivi dei requisiti emotivi a livello professionale, piuttosto che considerare solamente le regole di espressione delle emozioni così come percepite dai dipendenti. Infine, è stata ampliata anche l'operazionalizzazione della regolazione delle emozioni considerando anche la combinazione dell'utilizzo di diverse strategie attraverso l'analisi di profili di regolazione emotiva (es. Burić et al., 2021).

Attualmente si tende quindi a riconoscere che una persona può adottare approcci multi-strategici per svolgere il lavoro emotivo a seconda del tempo, dei rapporti interpersonali e del contesto.

Per questo, Gabriel et al. (2023) hanno recentemente definito il lavoro emotivo come: la regolazione dei sentimenti e delle espressioni per soddisfare le aspettative del ruolo interpersonale sul lavoro. Secondo questa prospettiva, il lavoro emozionale è considerato quindi un processo dinamico che varia anche a seconda delle emozioni provate ed espresse nelle interazioni sociali.

In questo modo, la ricerca in questo campo è cresciuta così tanto da arrivare a considerare anche come le persone cercano di regolare le emozioni degli altri o le strategie di regolazione interpersonali e, pertanto, il lavoro emotivo è diventato un'area di ricerca centrale per chi si interessa di processi sociali e di benessere (Gabriel et al., 2023). Infine, la pandemia da COVID-19 e i conseguenti cambiamenti che si sono verificati nel mondo lavorativo e tecnologico hanno ulteriormente posto in luce la necessità di prendere in considerazione il benessere dei lavoratori rendendo necessari ulteriori studi sul modo in cui le persone gestiscono le proprie e altrui emozioni.

1.2 Regolazione emotiva: modelli teorici

1.2.1 Il modello di Gross

James J. Gross, professore alla Stanford University noto soprattutto per le sue ricerche sulle emozioni e sulla regolazione emotiva, ha definito quest'ultima come la capacità di monitorare, valutare e modulare le proprie reazioni emotive, siano esse positive o negative (Gross, 2007).

Egli ha proposto un modello (si veda figura 2) dove i processi di regolazione emotiva possono essere automatici o controllati, consci o inconsci e possono intervenire in uno o più momenti del processo generativo delle emozioni. L'autore sostiene, infatti, che l'attività di controllo emozionale può avvenire a differenti livelli del processo emotivo (che va dalla situazione alla risposta) poiché ogni sua fase può essere oggetto di regolazione. In particolare, egli individua cinque famiglie di processi regolatori organizzate in successione temporale in relazione alla sequenza dei processi coinvolti nella genesi delle emozioni.

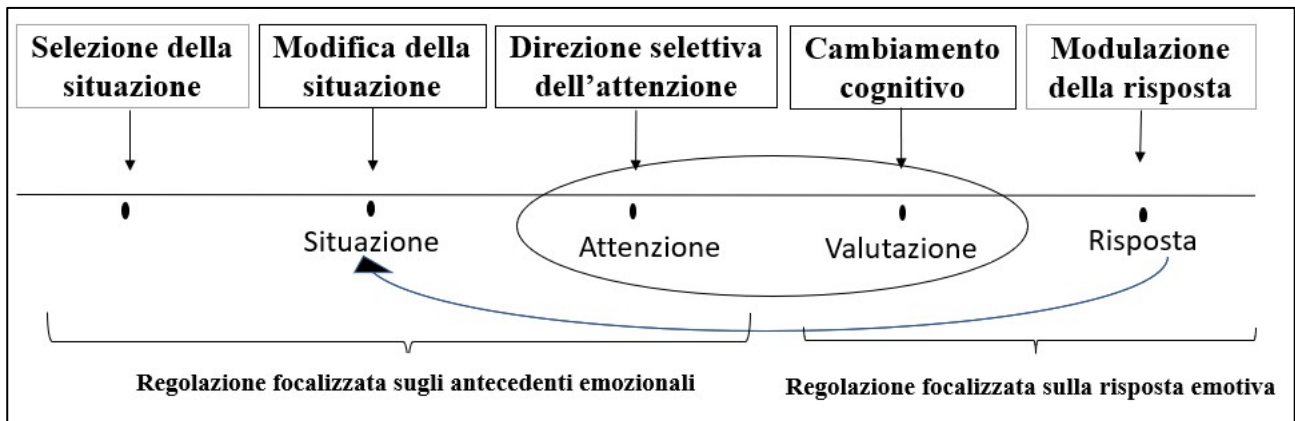


Fig. 2: Modello del processo della regolazione emotiva (Gross, 2007).

1. **Selezione della situazione:** consiste nell'evitare o nel ricercare lo stimolo emotivamente rilevante sottraendosi all'esposizione a determinate situazioni o evitando/avvicinando certe persone, luoghi od oggetti che possono scatenare delle emozioni.
2. **Modifica della situazione:** attraverso la quale si cerca di modificare deliberatamente la situazione così da modularne il suo impatto emotivo.
3. **Direzione selettiva dell'attenzione:** quando il focus attentivo viene orientato verso alcuni elementi della situazione trascurandone altri. Strategie di questo tipo sono: la distrazione (che si focalizza su aspetti non emotivi o che sposta l'attenzione altrove); la concentrazione (che sposta il focus su alcuni aspetti) e la ruminazione (che si focalizza sulle implicazioni emotive).
4. **Cambiamento cognitivo:** ossia il tentativo di rivalutare una situazione così da alterarne il significato cercando di cambiare il proprio punto di vista o agendo sulla richiesta proveniente dall'ambiente sminuendone, ad esempio, l'importanza.
5. **Modulazione della risposta:** quando si tenta di variare una risposta emozionale e comportamentale una volta che l'emozione è già in corso attraverso, per esempio, la soppressione, l'inibizione o la condivisione sociale.

Le prime tre tipologie di strategie si focalizzano sugli antecedenti emozionali mentre le ultime due intervengono quando il processo generativo è già in atto. Esistono, quindi, due tipi di processi di regolazione delle emozioni che possono avere conseguenze diverse sul benessere dell'individuo.

- **Processi focalizzati sugli antecedenti** volti ad evitare che il processo di costruzione dell'emozione prenda avvio e che agiscono prima che compaia la risposta emotiva. In questo caso, poiché l'emozione che si manifesta è già modulata, si evita l'insorgere di possibili conflitti.
- **Processi focalizzati sulla risposta emotiva** che intervengono quando il processo generativo dell'emozione è già avviato cercando di modulare la risposta emotiva in itinere. In questo caso, siccome nel tentativo di regolazione alcuni aspetti della risposta emotiva rimangono attivi, potrebbe insorgere un conflitto tra il manifestare l'emozione non regolata e lo sforzo di modularla.

Accanto ad un tipo di regolazione guidata da processi intenzionali, consci e riflessivi, è inoltre possibile riconoscere l'esistenza di una regolazione automatica e non volontaria dell'emozione (Gross, 2007). La soppressione e la repressione sono due delle forme di regolazione automatica più studiate. Esse rappresentano delle strategie di tipo difensivo e il loro ricorso frequente sembra portare a conseguenze negative per l'individuo (es. Mauss, Bunge e Gross, 2007).

Gross propone quindi l'idea dell'esistenza di un continuum di processi che si muovono tra un livello conscio di regolazione, dove vengono messi in atto sforzi volontari per il raggiungimento di obiettivi e un livello inconscio, dove interviene l'automatismo quando si registra un input sensoriale che attiva, a sua volta, altre strutture (come, ad esempio, schemi mentali). Le reazioni individuali alle emozioni possono quindi influenzare le altre componenti dell'emozione e ciò evidenzia come l'emozione si possa considerare un processo dinamico che prevede una trasformazione continua.

1.2.2 Il modello di Roth

La cornice teorica di riferimento è la Teoria dell'Autodeterminazione (Ryan e Deci, 2017) secondo la quale l'individuo è in grado di realizzare le sue capacità. L'ambiente può promuovere l'autodeterminazione quando consente la soddisfazione di tre bisogni psicologici fondamentali, ovvero competenza, autonomia e relazione. Ryan e Deci hanno quindi sviluppato un modello che prevede un continuum dall'assenza di motivazione alla motivazione intrinseca passando attraverso diverse forme di regolazione comportamentale ed emotiva.

Basandosi su questa teoria, Roth et al. (2019) hanno postulato tre forme di regolazione delle emozioni:

1. **La regolazione delle emozioni integrativa (IER)** che è un processo adattivo che favorisce l'autonomia del soggetto, il quale sceglie autonomamente di regolare le proprie emozioni considerandole come portatrici di informazioni da elaborare al fine di comprendere e gestire al meglio le proprie esperienze emotive.
2. **La regolazione delle emozioni controllata (SER)** che cerca invece di dirigere, reinterpretare o minimizzare gli input emotivi (considerati spesso delle minacce) tramite l'evitamento, la soppressione, l'espressione forzata o la rivalutazione della situazione.
3. **La disregolazione emotiva** in cui le emozioni sono incontrollate o mal gestite. In questo caso l'individuo si sente demotivato perché incapace di gestire le proprie emozioni.

Questi tre stili di regolazione delle emozioni differiscono sostanzialmente nella qualità e profondità dell'elaborazione delle emozioni e nelle loro conseguenze. Roth et al. (2019) riportano infatti evidenze, sia dei benefici della regolazione emotiva integrativa per il benessere personale e la capacità di intrattenere delle relazioni di qualità, sia dei costi che la regolazione emotiva controllata e la disregolazione comportano per l'individuo.

1.3 Relazioni e differenze tra i due costrutti

Sebbene i costrutti di lavoro emotivo e di regolazione emotiva si concentrino entrambi sulla gestione delle emozioni, il primo sembra esprimere un concetto più specifico. Il lavoro emotivo può essere considerato, infatti, come una sottospecie di regolazione emotiva che si verifica in un contesto lavorativo dove è richiesta una certa prestazione e vi è, quindi, il tentativo di esprimere le emozioni desiderate per facilitare le interazioni interpersonali (Grandey e Gabriel, 2015; Gross, 2013).

Termini come “fingere” o “nascondere” le emozioni sono utilizzati in entrambe le tradizioni di ricerca per riferirsi allo sforzo di modulare intenzionalmente l'intensità delle proprie emozioni.

Tuttavia, si è soliti utilizzare il costrutto di regolazione emotiva in riferimento alla disposizione di un individuo a far fronte a fattori di stress, mentre il costrutto di lavoro emotivo si riferisce all'espressione di emozioni attese in contesti lavorativi di fronte alla possibilità che l'esperienza emotiva interna del soggetto possa essere in contrasto con le emozioni richieste (Wang et al, 2019).

Pertanto, nonostante i due costrutti condividano principi comuni, essi possono essere differenziati in quanto la regolazione emotiva enfatizza i processi interni e le differenze individuali che riguardano il modo in cui gli individui regolano le proprie emozioni, mentre il lavoro emotivo si riferisce alla sfida psicologica del conformarsi alle regole sociali di esibizione delle emozioni estrinsecamente richieste in un particolare contesto organizzativo (Grandey et al., 2013).

Entrambe le tradizioni di ricerca hanno però dei limiti in quanto la ricerca sulla regolazione emotiva ha considerato poco la regolazione delle emozioni in contesti applicativi, mentre la ricerca sul lavoro emotivo ha adottato una prospettiva restrittiva focalizzandosi sulle due principali strategie di regolazione emotiva (surface e deep acting) nei contesti organizzativi (Mikolajczak et al., 2009).

Grandey (2000, 2003, 2015) ha proposto allora di riunificare le due teorie per approfondire specifiche strategie di regolazione emotiva nell'ambito lavorativo. Secondo questa ricercatrice, da un punto di vista teorico, la strategia di agire profondo corrisponderebbe alle strategie di regolazione emotiva focalizzate sugli antecedenti perché entrambe cercano di modificare i sentimenti interni riconsiderando la situazione prima che l'emozione venga provata, mentre la strategia di agire superficiale sarebbe associata alla regolazione emotiva centrata sulla risposta perché entrambe si concentrano sulla modifica dell'espressione di un'emozione che già si sta provando. Anche Mikyoung et al. (2019) hanno cercato di mettere in relazione i due costrutti in una recente ricerca confermando come la strategia di rivalutazione sia correlata positivamente alla strategia di agire profondo e come entrambe siano associate all'esperienza di emozioni positive. Al contrario, la strategia di soppressione è correlata positivamente con la strategia di agire superficiale ed entrambe provocano emozioni negative. Diefendorff et al. (2008) sostengono invece che le strategie di regolazione emotiva differiscono da quelle del lavoro emotivo in quanto queste ultime presuppongono, a differenza delle prime, l'esistenza di specifici motivi per cui vengono messe in atto.

2 CAPITOLO 2: LAVORO EMOTIVO E REGOLAZIONE EMOTIVA NELL'INSEGNAMENTO

2.1 Le conseguenze del lavoro emotivo

2.1.1 Gestione delle emozioni e benessere

Wang et al. (2019) hanno effettuato una metanalisi dove hanno investigato l'associazione tra le strategie di lavoro emotivo (in particolare quelle di agire profondo o superficiale ed espressione sincera delle emozioni) utilizzate dagli/dalle insegnanti e il loro benessere psicofisico.

Essi hanno concluso che esprimere l'emozione che realmente si prova sembra essere una strategia adattiva mentre la strategia di agire superficiale risulta mal adattiva. Il ricorso alla strategia di agire profondo ha mostrato invece risultati contrastanti probabilmente a causa del confounding di variabili di contesto (es. differenze culturali e di conseguenza diverse regole di esibizione delle emozioni).

In questa metanalisi i ricercatori hanno anche preso in considerazione alcuni fattori antecedenti al lavoro emotivo (come differenze individuali e fattori contestuali) e dei fattori di moderazione tra le strategie di lavoro emotivo analizzate e altre variabili (per es. il genere e l'intelligenza emotiva).

È tuttavia possibile che gli/le insegnanti adottino più strategie contemporaneamente.

A tale proposito, Burić et al. (2021) hanno recentemente considerato questa evenienza utilizzando un approccio centrato sulla persona. Sono stati così individuati sei profili di insegnanti dati dalla combinazione dell'utilizzo delle strategie di agire profondo e superficiale, quest'ultima considerata nelle due componenti di finzione e di mascheramento delle emozioni (si veda tabella 1).

Profili	% (campione)	Agire profondo	Mascheramento	Finzione
Attori profondi	36,21%	3,90	2,31	1,88
Regolatori	20,13%	3,39	2,97	2,78
Veri attori in profondità	18,68%	3,82	1,76	1,10
Bassi regolatori	14,69%	2,61	2,36	1,90
Soppressori	5,50%	3,33	3,88	3,05
Non-attori	4,79%	1,14	1,59	1,08

Tab. 1: *profili di regolazione in base al livello di utilizzo (da 1 a 5) delle strategie di lavoro emotivo.*

È stata poi analizzata la loro relazione con dei fattori positivi correlati al lavoro ossia: l'autoefficacia, l'impegno e la soddisfazione nel lavoro in un campione di insegnanti di diversi gradi scolastici.

Da questo studio si evince che gli/le insegnanti che ricorrono prevalentemente alla strategia di agire profondo mostrano livelli più desiderabili nelle variabili esaminate, mentre coloro che tendono a nascondere le emozioni mostrano patterns meno favorevoli nelle stesse variabili.

La strategia che consiste nel cercare di provare le emozioni che sono considerate più appropriate nell'insegnamento (agire profondo) sembra quindi essere una strategia adattiva se non è associata, congiuntamente, anche ad un elevato ricorso alla strategia di agire superficiale che mira invece a nascondere le emozioni indesiderate e a fingere quelle desiderate. Al contrario, il ricorso frequente alla strategia di soppressione, durante l'insegnamento e l'interazione con studenti/studentesse, sembra avere un impatto negativo sul vissuto emotivo, sulla motivazione e sul benessere (Burić et al., 2021). Le conseguenze negative della soppressione e della strategia dell'agire superficiale sui fattori correlati al benessere lavorativo sembrano, quindi, essere confermate sia dalle ricerche che seguono un approccio incentrato sulle variabili sia da quelle focalizzate sulla persona.

Si è visto infine come il profilo dei “non attori”, caratterizzato da un basso ricorso a tutte le strategie di lavoro emotivo, mostrasse alti livelli nei fattori di benessere lavorativo. Quest'ultima conclusione potrebbe suggerire come il non ricorrere a nessuna strategia di regolazione emotiva possa dimostrarsi comunque funzionale al benessere. Questo risultato sarebbe quindi in linea con la prospettiva di Hochschild, secondo la quale il lavoro emotivo può portare ad un allontanamento dal proprio sé più autentico (Hochschild, 1983).

2.1.2 Obiettivi e strategie di regolazione

Secondo Taxer e Gross (2018) gli obiettivi che gli/le insegnanti si pongono per influenzare le loro emozioni sono principalmente di tre tipi:

- *edonici* (es. regolare la rabbia perché ritenuta un'emozione spiacevole) o *strumentali* (es. regolare le emozioni per far valere il proprio punto di vista in una discussione);
- *intrinsechi* (es. influenzare una propria emozione) ed *estrinsechi* (regolare un'emozione altrui);
- *aumento delle emozioni positive o riduzione delle emozioni negative*.

Gli autori asseriscono che lo scopo principale che porta gli/le insegnanti a regolare le proprie emozioni sia proprio quest'ultimo. Nel cercare di incrementare le emozioni positive e di diminuire quelle negative essi/esse si impegnano a volte anche in tentativi di regolazione contro-edonici per raggiungere degli obiettivi di ordine superiore come quello di non ferire i sentimenti di uno studente. Inoltre, gli/le insegnanti tipicamente perseguono, contemporaneamente, obiettivi intrinsechi ed estrinsechi cercando di regolare allo stesso tempo le proprie emozioni e quelle di studenti/studentesse. Taxer e Gross (2018) analizzano successivamente quali strategie (e con che frequenza) tendono ad essere adottate in specifiche situazioni e quali invece vengono utilizzate simultaneamente.

La modulazione della risposta sembra essere la strategia utilizzata più frequentemente per regolare le emozioni. Più nello specifico, gli/le insegnanti fanno ricorso alle strategie di: modifica della situazione, direzione selettiva dell'attenzione, cambiamento cognitivo e modulazione della risposta

emotiva per fronte a comportamenti negativi di studenti/studentesse; per rispondere alle necessità dettate dalla programmazione didattica si utilizzano di più le strategie di: selezione, modifica della situazione e di modulazione dell'emozione (in particolare ricorrendo alla finzione).

Infine, sembra che in molte occasioni gli/le insegnanti utilizzino più strategie di regolazione in contemporanea cercando, per esempio, di distrarsi in un primo momento dall'emozione che suscita lo stimolo (ri-orientando l'attenzione per ridurre l'intensità) per applicare, successivamente, un'altra strategia qualora si rendesse necessario un ulteriore sforzo di regolazione emotiva.

2.1.3 Il ruolo delle emozioni positive

In particolare, gli/le insegnanti percepiscono come le emozioni piacevoli possano avere un impatto positivo sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Taxer e Gross, 2018) coerentemente con la Broaden-and-Build Theory di Fredrickson (2001). Secondo questa teoria evoluzionistica, gli stati emozionali positivi sono adattamenti psicologici che si sono evoluti perché hanno favorito la sopravvivenza dei nostri antenati. La teoria spiega quindi come le emozioni positive producano benefici innescando delle spirali che ampliano le possibilità di sopravvivenza e di benessere.

Le emozioni positive favorirebbero, infatti, nuove tendenze al pensiero e all'azione e ciò avrebbe portato nel tempo a nuove scoperte, alleanze e abilità aiutando i nostri antenati a costruire riserve di risorse personali per far fronte alle minacce. Le potenzialità acquisite, grazie alle emozioni positive, aumenterebbero quindi la possibilità di esperire nuove emozioni positive perché esse ci spingono ad essere più creativi e a costruire legami sociali più profondi rendendoci più flessibili, fiduciosi, comprensivi ed empatici. Al contrario, le emozioni negative aumenterebbero l'urgenza ad agire in modo specifico restringendo il nostro campo di pensiero e di azione.

A questo proposito, Lavy ed Eshet (2018) hanno analizzato empiricamente le emozioni, le strategie di regolazione emotiva, i livelli di burnout e della soddisfazione lavorativa in un campione di insegnanti durante un arco temporale di dieci giorni lavorativi. È stato così dimostrato come sperimentare emozioni positive porti ad adottare strategie di regolazione emotiva più funzionali e questo attiverebbe, a sua volta, altri processi incrementali che portano a far ricorso, ulteriormente, a strategie più adattive aumentando il benessere, la soddisfazione lavorativa e riducendo il burnout.

Più specificatamente, i risultati relativi alle emozioni positive suggeriscono che le emozioni sono associate ad un minor ricorso all'agire superficiale ma, inaspettatamente e in linea con studi precedenti (es. Taxer e Frenzel, 2015), le emozioni positive non risultano associate ad un maggiore (o minore) uso della strategia di agire profondo. Una possibile spiegazione di questo fenomeno potrebbe essere dovuta al fatto che la regolazione, in caso di emozioni positive, è minore perché ci si aspetta già che gli/le insegnanti provino emozioni positive. Un'altra motivazione potrebbe essere dovuta al fatto che quando gli/le insegnanti sperimentano emozioni positive dispongono di maggiori risorse che possono essere destinate ad altri tipi di strategie di regolazione meno esaminate in

letteratura come, ad esempio, l'espressione sincera delle emozioni che è stata associata ad esperienze emotive positive (Taxer e Frenzel, 2015). Per quanto riguarda le emozioni negative, invece, i risultati hanno indicato una significativa associazione tra queste e l'aumento di entrambe le strategie di agire profondo e superficiale e questo, probabilmente, perché si compiono più sforzi di regolazione quando si sperimentano emozioni spiacevoli. Inoltre, l'impegno a ridurre le emozioni negative si sommerebbe a quello di incrementare quelle positive. Infine, l'agire superficiale è risultato associato ad un aumento delle emozioni negative e ad una diminuzione di quelle positive. Queste conclusioni supportano l'idea che le emozioni negative, seguite da un aumento dell'agire superficiale, possano innescare una spirale negativa incrementando il ricorso a strategie poco funzionali.

2.2 Regolazione emotiva e qualità dell'insegnamento

2.2.1 La percezione di autoefficacia

Le emozioni positive sono pertanto dei nutrienti psicologici e il modo in cui vengono regolate incide sia sull'autostima, intesa come valutazione globale di sé stessi (Rosenberg, 1965), sia sulla percezione di autoefficacia, ossia la credenza che l'individuo ha nella sua capacità di riuscire in una specifica situazione (Bandura, 1997). In particolare, l'autoefficacia nell'insegnamento si riferisce alla credenza che gli/le insegnanti hanno di saper insegnare con successo intrattenendo delle relazioni significative con i propri studenti e le proprie studentesse (Tschannen-Moran e Hoy, 2001).

Burić e Mornar (2022) hanno recentemente pubblicato uno studio longitudinale nel quale hanno analizzato la relazione tra le strategie di lavoro emotivo e la percezione di autoefficacia negli/nelle insegnanti. Le ricercatrici hanno studiato, inoltre, il ruolo delle disposizioni affettive nel predire il ricorso alle differenti strategie di lavoro emotivo e la loro influenza sulla percezione di autoefficacia. È stato osservato come chi ha una predisposizione positiva nell'insegnamento tende a reagire positivamente alle situazioni sperimentando stati affettivi come entusiasmo ed ottimismo; chi invece ha una predisposizione negativa sperimenta più frequentemente emozioni spiacevoli come la rabbia. Le predisposizioni emotive individuali giocano, perciò, un ruolo importante nella capacità di gestire le emozioni rispondendo alle regole di esibizione richieste dal contesto lavorativo e possono quindi essere considerate degli antecedenti del lavoro emozionale (Kammeyer-Mueller et al., 2013).

Questo studio ha rivelato inoltre che nascondere le emozioni è collegato, nel tempo, a livelli più bassi di autoefficacia percepita e viceversa. In particolare, chi tende ad avere una predisposizione a sperimentare stati affettivi positivi tende a percepire le regole di manifestazione emotiva come una richiesta di espressione di emozioni positive e si percepisce più autoefficacie utilizzando strategie di agire profondo congruenti con le emozioni provate; chi tende, al contrario, ad avere una predisposizione negativa percepisce tali norme sociali come un obbligo di soppressione delle emozioni negative e si percepisce meno autoefficacie utilizzando più frequentemente strategie di

agire superficiale. Una maggiore percezione di autoefficacia sembrerebbe quindi sostenere gli/le insegnanti negli sforzi di mettere in atto strategie di lavoro emotivo più funzionali e, a sua volta, il riuscire a gestire al meglio le proprie emozioni contribuirebbe al sentirsi più auto efficaci impattando positivamente sulla qualità dell'insegnamento (Burić e Mornar, 2022).

2.2.2 Stili d'insegnamento e successo scolastico

La capacità di regolazione emotiva non incide quindi solo sul benessere degli/delle insegnanti ma anche sulla loro prestazione lavorativa che, a sua volta, ha una ricaduta sui risultati ottenuti dagli studenti e dalle studentesse. Tuttavia, la letteratura si è concentrata maggiormente sulle conseguenze che il lavoro emotivo può avere sul benessere trascurando i suoi possibili esiti sul successo scolastico. Solo di recente, Burić e Frenzel (2021) hanno analizzato l'effetto dell'adozione da parte degli/delle insegnanti della strategia di agire profondo e delle due forme di agire superficiale (nascondere e fingere le emozioni) sulle strategie didattiche utilizzate e sul coinvolgimento nello studio.

Queste ultime due variabili sono ritenute critiche per l'apprendimento e la motivazione e, pertanto, vengono considerate dalle ricercatrici come indicatori della prestazione nell'insegnamento.

I risultati della ricerca hanno mostrato come gli/le insegnanti che tendono a nascondere le proprie emozioni sono percepiti come meno efficaci da parte dei propri studenti e delle proprie studentesse. Ciò potrebbe essere spiegato dal fatto che nascondere le emozioni richiede delle risorse emotive e cognitive così alte che potrebbero portare gli/le insegnanti ad avere meno potenzialità per curare l'insegnamento e le loro relazioni. Fingere le emozioni, invece, sembra non avere nessuna correlazione con le strategie didattiche che vengono utilizzate e questo sembrerebbe suggerire come le due forme di agire superficiale possano influire diversamente. Insegnanti che fingono frequentemente le loro emozioni (mostrando, per esempio, entusiasmo) risultano, infatti, avere studenti/studentesse più coinvolti e questo potrebbe essere dovuto al contagio emotivo.

Quindi, anche se le ricerche precedenti hanno mostrato un impatto negativo dell'utilizzo delle strategie di agire superficiale sul benessere degli/delle insegnanti, questo studio sembrerebbe distinguere l'effetto diverso del fingere rispetto al nascondere le emozioni.

Infine, l'adozione della strategia di agire profondo sembrerebbe non essere associata ad un maggiore coinvolgimento nell'apprendimento. Questo particolare risultato potrebbe essere spiegato dal contesto dell'insegnamento dove si ritiene naturale che gli/le insegnanti si impegnino ad appassionare i propri studenti e le proprie studentesse oppure potrebbe essere semplicemente dovuto alla difficoltà di distinguere le diverse strategie di lavoro emotivo nelle rilevazioni.

La relazione tra la strategia di soppressione e il successo scolastico sembrerebbe inoltre essere mediata dall'entusiasmo provato dagli/dalle insegnanti. Quest'ultimo media parzialmente anche la relazione tra la strategia di finzione delle emozioni adottata nell'insegnamento e i sentimenti positivi provati da studenti e studentesse.

In questo modo, gli/le insegnanti che tendono a fingere le emozioni, piuttosto che a sopprimerle, sono percepiti come dotati di più entusiasmo dai loro studenti/studentesse che, a loro volta, tendono ad essere più intrinsecamente motivati, a sperimentare stati emotivi più positivi e ad utilizzare delle strategie di apprendimento più efficaci (Burić, 2019).

La ricerca ha inoltre dimostrato come gli/le insegnanti, i cui bisogni psicologici fondamentali di competenza, autonomia e relazione sono soddisfatti (Ryan e Deci, 2000), tendono ad utilizzare stili d'insegnamento più motivanti, come uno *stile di sostegno all'autonomia* (nel quale dimostrano comprensione e cercano di entrare in sintonia con i propri studenti e studentesse) e uno *stile strutturante* (in cui agiscono da guida fornendo dei chiarimenti). Al contrario, gli/le insegnanti i cui bisogni sono frustrati tendono ad utilizzare stili demotivanti, come lo *stile di controllo* (che impone obiettivi e minacce) e lo *stile caotico* (che non fornisce alcun tipo di supporto) (Moè e Katz, 2021).

A questo proposito, secondo Moè e Katz (2021) la strategia di rivalutazione svolge un ruolo di mediazione mentre quella di soppressione ha un effetto moderatore nella relazione tra bisogni e stili d'insegnamento. La soddisfazione dei bisogni degli/delle insegnanti sembrerebbe essere infatti legata alla strategia di regolazione emotiva della rivalutazione che, a sua volta, è correlata all'adozione di stili motivazionali. La capacità di rivalutare, piuttosto che di reprimere le emozioni, sarebbe quindi un fattore chiave che determina l'adozione di uno stile strutturante e di sostegno all'autonomia piuttosto che il ricorso a modalità d'insegnamento più controllanti e/o caotiche. Un'elevata soppressione emotiva sembrerebbe associata, invece, all'adozione di uno stile più direttivo indipendentemente dai livelli di frustrazione dei bisogni. Solo bassi livelli di soppressione delle emozioni e di frustrazione dei bisogni riducono quindi l'adozione di uno stile controllante.

La spiegazione di questi risultati potrebbe essere riconducibile al fatto che un'insegnante soddisfatto sa molto probabilmente modulare meglio le sue emozioni ricorrendo a strategie più funzionali perché ha maggiori risorse cognitive ed emotive da dedicare agli sforzi di regolazione.

Pertanto, bisognerebbe promuovere ambienti di lavoro che non deprimano i bisogni psicologici degli/delle insegnanti, ad esempio, permettendo loro di scegliere attività auto-dirette, di sperimentare la competenza e un senso di connessione maggiore (Moè e Katz, 2021).

Il miglioramento della soddisfazione dei bisogni, la riduzione della frustrazione e la formazione della capacità di rivalutazione delle situazioni dovrebbero mettere, infatti, gli/le insegnanti in una posizione migliore per adottare "naturalmente" stili di insegnamento più motivanti (Moè, 2021) che possono avere effetti benefici anche sull'apprendimento e sul benessere dei propri studenti e delle proprie studentesse.

3 CAPITOLO 3: FAVORIRE LA REGOLAZIONE EMOTIVA NELL'INSEGNAMENTO

3.1 Possibili interventi

Se un ambiente di lavoro soddisfacente induce gli/le insegnanti a migliorare spontaneamente la qualità dell'insegnamento, un primo modo per favorire la messa in atto strategie di regolazione emotive più funzionali consiste nell'intervenire prima di tutto sul contesto fornendo, ad esempio, un sostegno sociale. Si tratta di creare uno spazio di supporto protetto dove gli/le insegnanti, riuniti in gruppo, possano condividere le loro emozioni o discutere in merito alle strategie che adottano con l'opportunità di sentirsi supportati e incoraggiati dai loro colleghi. Unterbrink et al (2012), a tale proposito, hanno sviluppato un programma di sostegno di gruppo della durata di dieci mesi con l'obiettivo di promuovere riflessioni da parte degli/delle insegnanti partecipanti sui loro atteggiamenti nei confronti del proprio ruolo professionale e su come gestire i rapporti interpersonali con alunni, genitori e colleghi. In seguito, si sono riscontrati dei miglioramenti nella gestione dei problemi interpersonali con una riduzione dei conflitti e un significativo decremento nel livello di stress professionale. Inoltre, diverse modalità a promozione del benessere tra le quali, ad esempio, la pratica costante di attività intenzionali semplici e poco costose, come esprimere gratitudine, praticare la gentilezza, dare priorità alle attività positive (es. Lyubomirsky e Layous, 2013) o ricercare il senso e la passione per il proprio lavoro (es. Moè, 2016) possono favorire una maggiore regolazione emotiva.

3.1.1 Formazione alle competenze emotive

Un altro modo più specifico per migliorare la gestione delle emozioni negli/nelle insegnanti consiste nell'implementare la formazione alle competenze socio-emotive definite come una serie di abilità sociali ed emozionali da apprendere, tra le quali, anche la capacità di regolare le emozioni (Jennings et al., 2013). Nel tempo, sono stati così elaborati dei programmi rivolti ad insegnanti ancora in formazione o ad insegnanti già formati come interventi di sviluppo della loro professione.

Nelle tabelle 2 e 3 sono riportati degli studi che analizzano alcuni di questi interventi con indicazione della loro durata, delle metodologie d'insegnamento e dei principali obiettivi della formazione.

STUDIO	METODI E STRATEGIE UTILIZZATE	OBIETTIVI DELLA FORMAZIONE
Kuk et al., 2015 (7 mesi)	Workshop di gruppo con: lezioni didattiche, formazione interpersonale, analisi di videoregistrazioni, compilazione di questionari.	Migliorare l'auto-accettazione e la capacità di esprimere le emozioni, imparare ad affrontare i problemi più efficacemente, migliorare i rapporti interpersonali.
Garner et al., 2018 (6 settimane)	Sessioni di gruppo con: lezioni didattiche, pratiche di meditazione, giochi di ruolo, letture, casi di studio e discussioni di gruppo.	Migliorare la consapevolezza, potenziare la relazione con studenti/studentesse, prevenire il burnout, saper fronteggiare le richieste del contesto dell'insegnamento.

Tab. 2: programmi per la formazione di competenze socio emotive per insegnanti in formazione.

STUDIO	METODI E STRATEGIE UTILIZZATE	OBIETTIVI DELLA FORMAZIONE
Dolev e Leshem, 2016 (2 anni)	Workshops di gruppo con: lezioni didattiche, discussioni di gruppo, sessioni di coaching individuali, assessment sull'intelligenza emotiva e interviste semi strutturate.	Rafforzare le competenze emotive con particolare attenzione all'intelligenza emotiva che include, secondo Mayer e Salovey (1997), la capacità di identificare, usare, comprendere e regolare le emozioni.
Justo et al., 2018 (4 settimane)	Sessioni personali basate sull'uso della terapia dialettica comportamentale, lezioni frontali didattiche e assessment di competenze emotive.	Allenare le competenze socio-emotive, incrementare le abilità comunicative, praticare la mindfulness, migliorare la regolazione emotiva.
Ulloa et al, 2016 (Non specificata)	Training di consapevolezza emotiva di gruppo con: lezioni didattiche e coaching delle emozioni attraverso: video clips, presentazione di casi, autoriflessione, discussioni di gruppo, giochi di ruolo e pratiche di meditazione guidata.	Migliorare le abilità di competenza emotiva, focalizzarsi sull'esperienza emotiva di una situazione (piuttosto che concentrarsi solo su aspetti comportamentali e didattici), aumentare l'autoconsapevolezza, promuovere una comunicazione emotiva compassionevole.

Tab. 3: programmi per la formazione di competenze socio emotive per insegnanti in servizio.

Tutte queste ricerche hanno evidenziato come interventi di apprendimento professionale, progettati per promuovere la competenza socio-emotiva negli/nelle insegnanti, possano avere un impatto positivo sulla loro formazione e/o sullo svolgimento della loro professione. Tuttavia, la ricerca in questo campo è ancora troppo scarsa e a volte contraddittoria; non sembra esserci ancora un accordo, infatti, su quali competenze nello specifico dovrebbero essere allenate, in che modo e quando se, ad esempio, durante o dopo il percorso degli studi abilitanti all'insegnamento (Brush et al., 2022).

3.1.2 Interventi basati sulla Mindfulness

Esistono, poi, dei corsi di formazione focalizzati su interventi basati sulla Mindfulness che si sono dimostrati efficaci nel favorire la gestione delle emozioni. La Mindfulness è infatti una pratica di meditazione che supporta la regolazione emotiva attraverso l'accettazione dell'esperienza presente.

Emerson et al. (2017) hanno esaminato la letteratura su questo tipo di interventi rivolti ad insegnanti di bambini di età compresa tra i 5 e i 18 anni. Tra gli studi analizzati gli autori hanno individuato, in particolare, quattro ricerche che hanno misurato l'impatto di questi interventi sulla regolazione emotiva e sono stati riscontrati degli effetti significativi (Frank et al., 2015; Benn et al., 2012; Jennings et al., 2013; Taylor et al., 2016). Questa metanalisi confermerebbe, inoltre, la relazione tra l'autoefficacia e la regolazione delle emozioni, in quanto, una maggiore percezione di autoefficacia da parte dell'insegnante aumenterebbe l'effettiva capacità di regolare le proprie emozioni. Gli autori hanno dunque creato un modello che spiega come gli interventi di Mindfulness possano ridurre lo stress degli/delle insegnanti attraverso l'effetto intermediario della regolazione emotiva che, a sua volta, è correlata con una maggiore percezione di autoefficacia nell'insegnamento.

Un programma basato sulla consapevolezza, specificamente progettato per gli/le insegnanti, è il *Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)*. Questo tipo di intervento di formazione

mette insieme l'insegnamento delle abilità emotive con pratiche di Mindfulness e training alla compassione oltre a sessioni di sostegno individualizzate di coaching. Jennings et al. (2019) hanno effettuato uno studio longitudinale per capire gli effetti di questo programma di sviluppo professionale esaminando i dati self-report degli/delle insegnanti raccolti in tre momenti temporali distinti. Come illustrato in figura 3, gli/le insegnanti che sono stati sottoposti all'intervento hanno riferito, nel tempo, progressivi miglioramenti nel loro benessere psicofisico, una migliore capacità di regolazione delle emozioni e una maggiore percezione di autoefficacia e consapevolezza. Sono stati inoltre riportati dei benefici anche in una valutazione di follow-up effettuata quasi un anno dopo l'intervento. Il programma sembra avere, infine, effetti diretti e indiretti sulla capacità di fornire maggiore supporto agli studenti/studentesse impattando, quindi, anche sul loro benessere, sulle loro competenze accademiche e comportamentali oltre che sull'organizzazione generale della classe.

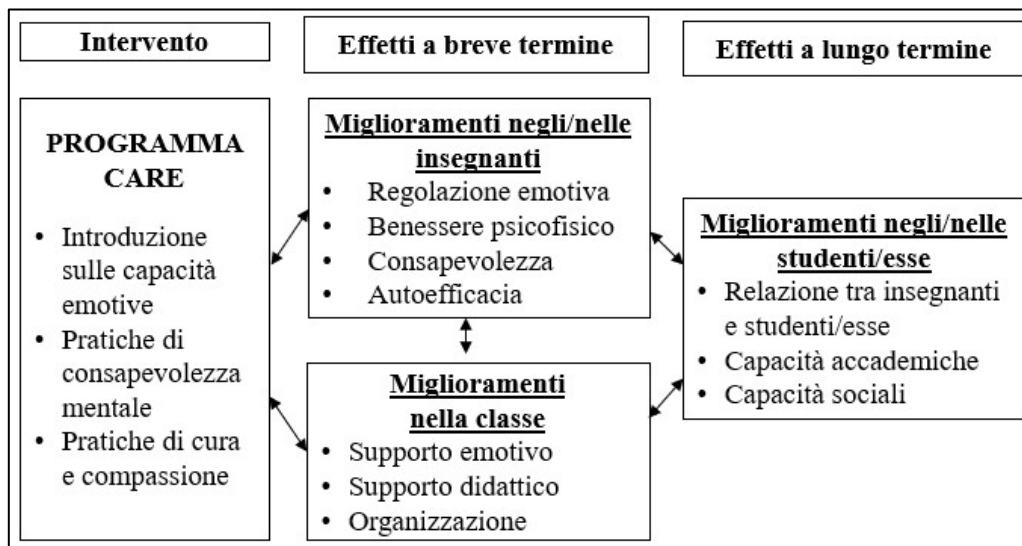


Fig. 3: Effetti del Progetto Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE).

Alla luce di questa panoramica, sembra perciò importante includere nei programmi di training, finalizzati allo sviluppo delle competenze emotive, anche una componente di Mindfulness che si è dimostrata efficace nella formazione rivolta agli/alle insegnanti.

3.1.3 Programmi focalizzati sull'auto-compassione

L'auto-compassione è un orientamento positivo verso sé stessi che favorisce una maggiore apertura, l'accettazione delle proprie sofferenze, mancanze ed inadeguatezze ed è negativamente correlata con strategie di soppressione e di evitamento (Neff, 2003). Negli ultimi anni si è assistito ad un aumento della ricerca su questo argomento e molti studi hanno dimostrato associazioni positive tra la compassione e molte qualità adattive come l'ottimismo, la felicità e la connessione sociale (si veda, ad esempio, revisione di Barnard et al., 2011) impattando, quindi, anche su atteggiamenti e comportamenti di maggiore tolleranza verso gli altri (Neff, 2007).

Dal momento in cui è stato dimostrato che l'autocompassione può essere migliorata attraverso un esercizio costante, molti studiosi hanno dunque sviluppato dei metodi per incrementarla.

Esempi di programmi focalizzati sull'auto-compassione sono: il *Compassionate Mind Training* (CMT) e il *Mindful Self-Compassion* (MSC). Altri programmi di addestramento alla compassione mirano, invece, sia alla compassione focalizzata su sé stessi che sugli altri come, ad esempio, il *Cognitively-Based Compassion Training* (CBCT) e il *Compassion Cultivation Training* (CCT).

Jazaieri et al. (2014) hanno analizzato quest'ultimo programma esaminandone l'influenza, rispetto ad una condizione di controllo, sulla consapevolezza, sul vissuto emotivo e sulla capacità di regolazione delle emozioni. Nella tabella 4 sono elencati i passaggi sequenziali del corso di formazione.

SESSIONE	CONTENUTI PRINCIPALI
1	Introduzione al corso e alle pratiche di focalizzazione dell'attenzione
2	Pratiche d'impostazione mentale e focus dell'attenzione
3	Pratica della meditazione della gentilezza amorevole e compassione per una persona cara
4 e 5	Pratiche di compassione verso sé stessi
6	"Abbracciare" l'umanità comune condivisa e sviluppare l'apprezzamento degli altri
7	Coltivare la compassione per gli altri
8	Pratica di compassione attiva
9	Pratica quotidiana integrata di coltivazione della compassione

Tab. 4: struttura sequenziale del corso di addestramento alla compassione CCT.

I risultati dello studio hanno mostrato come questo training alla compassione sia in grado di influenzare i processi di regolazione emotiva riducendo il ricorso alla strategia di soppressione e incoraggiando gli individui a sperimentare le emozioni senza inibizione. La quantità stessa di meditazione sembra essere correlata alla riduzione della preoccupazione e della soppressione.

Jennings (2015) ha inoltre mostrato come l'autocompassione possa essere funzionale al benessere anche nei contesti educativi dimostrando come gli/le insegnanti più compassionevoli siano più propensi a fornire un maggior supporto emotivo ai propri studenti e alle proprie studentesse.

Uno sviluppo di un atteggiamento non giudicante verso sé stessi porterebbe, quindi, gli/le insegnanti ad una maggiore comprensione delle proprie emozioni e ad un atteggiamento più solidale verso i propri studenti/studentesse oltre che ad una maggiore realizzazione personale e al ricorso a stili d'insegnamento motivazionali e supportivi piuttosto che controllanti e caotici (Moè e Katz, 2020).

3.1.4 Un esempio specifico di training composito

Schelhorn et al. (2023) hanno recentemente effettuato uno studio longitudinale con misure di risultato soggettive ed oggettive per valutare una formazione sulle competenze emotive rivolta ad insegnanti ancora in formazione. Il training da loro proposto sembra rivolgere una maggiore attenzione alla

comprensione delle emozioni, alle strategie specifiche di regolazione e alla formazione basata sulla Mindfulness e la consapevolezza emotiva. I ricercatori hanno quindi utilizzato un disegno di ricerca composito con un gruppo che ha ricevuto una formazione sulle abilità emotive e due gruppi di controllo che non hanno ricevuto la formazione effettuando delle misure pre-test, post-test e di follow-up a distanza di quattro settimane circa tra una sessione e l'altra. La formazione è stata erogata in quattro giornate di otto ore nell'arco di due o quattro settimane ed era composta da diversi moduli che avevano come oggetto i seguenti argomenti: consapevolezza e Mindfulness, conoscenza delle emozioni, apprendimento attivo ed esercitazioni pratiche su strategie di regolazione emotiva e di tolleranza delle emozioni, riflessione sull'etica professionale, sulla motivazione e sugli obiettivi di carriera. Nella figura 4 sono illustrati, nello specifico, i passaggi del progetto.

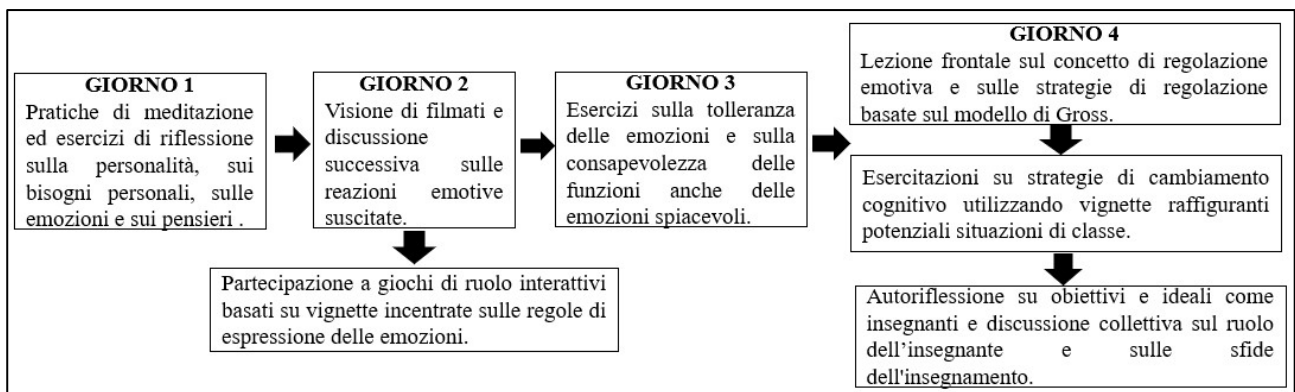


Fig. 4: struttura del training rivolto ad insegnanti proposto da Schelhorn et al., 2023.

Gli autori hanno valutato successivamente l'efficacia di questo intervento rilevando miglioramenti sia nelle abilità di regolazione delle emozioni autostimate sia in quelle testate oggettivamente.

Questo studio sembra quindi confermare, ulteriormente, come il dare la priorità alle strategie di regolazione emotiva possa produrre effetti formativi desiderati, validi e stabili nel tempo.

Pertanto, questi risultati sembrano incoraggianti in quanto mostrano che la regolazione delle emozioni può essere migliorata grazie alla formazione e suggeriscono, quindi, la necessità di ulteriori ricerche.

3.2 Riflessioni e spunti per le ricerche future

3.2.1 Limiti degli studi

Un limite comune che caratterizza molti studi che si propongono di indagare le relazioni esistenti tra il lavoro emotivo e la regolazione delle emozioni con altri costrutti consiste nel fatto che, nella maggioranza dei casi, si tratta di studi trasversali e correlazionali. Si evidenzia, quindi, la necessità di effettuare maggiori studi longitudinali per analizzare gli effetti a lungo termine, per trovare eventuali processi di mediazione e per indagare meglio i rapporti di causalità tra le variabili, dal momento in cui studi trasversali e correlazionali precludono la possibilità di accertare inferenze di tipo causale.

Inoltre, nonostante nell'ultimo decennio sia cresciuto l'interesse dei ricercatori sulle potenziali influenze delle caratteristiche psicologiche degli/delle insegnanti sul processo didattico, la ricerca che testa queste associazioni è, tuttavia, ancora relativamente scarsa e ha prodotto risultati contrastanti (es. Lauermaun e Butler, 2021). Secondo queste autrici una possibile spiegazione potrebbe essere dovuta al fatto che le valutazioni sono diverse a seconda che provengano da insegnanti, da studenti o da osservatori esterni e che esse andrebbero, pertanto, integrate e confrontate. La maggior parte delle rilevazioni inoltre è di tipo self-report (es. questionari) che hanno delle limitazioni (es. desiderabilità sociale) e che dovrebbero essere affiancate da altri tipi di misurazione più oggettive.

Per analizzare meglio il contributo delle differenze individuali nel processo di regolazione delle emozioni e il ruolo di fattori mediatori si dovrebbero considerare, inoltre, dei campioni di insegnanti più ampi ed eterogenei includendo, ad esempio, insegnanti appartenenti a diversi contesti etnici per tenere conto anche delle possibili particolarità delle esperienze emotive nei diversi paesi (Wang et al., 2019). Esistono, infatti, vari modi di esprimere e regolare le emozioni nelle diverse culture (es. Potthoff et al., 2016). Mancano poi degli studi che indaghino la relazione tra le strategie di regolazione emotiva, gli obiettivi di regolazione e i fattori contestuali (Taxer e Gross, 2018) e che prendano in esame eventuali effetti mediatori come il grado scolastico di appartenenza.

I risultati di simili ricerche potrebbero supportare il progetto di interventi di training specifici a seconda dei contesti culturali e delle variabili demografiche.

3.2.2 Possibili ricerche future

Nonostante l'interesse della ricerca sulla regolazione delle emozioni negli/nelle insegnanti sia aumentata negli ultimi anni (si veda, per esempio, Taxer e Gross, 2018), ulteriori studi potrebbero approfondire, in particolare, l'efficacia di specifiche strategie e/o considerare diverse tipologie di strategie (Mikyoungh et al., 2016) andando oltre alla classificazione dicotomica tra agire profondo e superficiale (Wang et al., 2019). Siccome, poi, è stato provato che si tende a far ricorso a più strategie in contemporanea, una direzione futura di ricerca potrebbe essere quella di esaminare quali combinazioni di strategie possano essere più funzionali per regolare le emozioni nell'insegnamento. Sarebbe utile studiare, inoltre, quali fattori personali e/o di gruppo potrebbero ostacolare l'adozione di strategie di regolazione più adattive e le conseguenze che ciascuna strategia può avere nei diversi contesti situazionali. Suggestire quali strategie di regolazione utilizzare a seconda delle situazioni potrebbe contribuire a migliorare il clima di classe e la qualità dell'insegnamento; una strategia può essere, infatti, più o meno funzionale anche a seconda del contesto e degli obiettivi che si pone, di volta in volta, l'insegnante (Taxer e Gross, 2018).

La ricerca futura potrebbe inoltre verificare la relazione tra strategie di regolazione emotiva e le emozioni sperimentate dagli/dalle insegnanti per capire come, ad esempio, l'intensità e la frequenza

di una certa emozione possano incidere sulla strategia di regolazione adottata. È possibile, infatti, che esista una relazione bidirezionale tra emozioni e strategie di regolazione (Mikyoungh et al., 2016). Infine, dal punto di vista metodologico è necessario condurre degli studi che includano misure di risultato più specifiche, affidabili e oggettive. Molti autori iniziano perciò ad evidenziare l'esigenza di dar vita a nuove ricerche che considerino anche parametri fisiologici e comportamentali e che utilizzino anche altri metodi d'indagine, quali: osservazioni, interviste e diari (Wang et al., 2019). A tale proposito, Lauermann e Butler (2021) propongono di osservare delle videoregistrazioni effettuate in contesti didattici naturali per esaminare i processi interattivi e non solo i risultati.

3.2.3 Spunti applicativi e conclusioni

Attraverso queste nuove metodologie si potrebbe, a mio avviso, analizzare anche il comportamento non verbale degli/delle insegnanti e come vengono modulate le emozioni anche attraverso la via corporea (modificando, ad esempio, la postura o l'espressione facciale). La stessa Arlie Hochschild riconosceva, infatti, oltre ad un lavoro emozionale di tipo cognitivo, altre tecniche di regolazione come la modifica dell'espressività gestuale e delle manifestazioni somatiche delle emozioni. Questo tipo di ricerche potrebbero essere rivolte, soprattutto, agli/alle insegnanti prescolari o dei primi cicli scolastici dove il lavoro emozionale è ancora più intenso. Il fine potrebbe essere quello di progettare degli interventi ad hoc considerando le differenze nei diversi gradi di istruzione e mettendo a punto diverse strategie di regolazione emotiva a seconda dei bisogni specifici di studenti e studentesse. In particolare, gli/le insegnanti dei primi gradi di istruzione giocano un ruolo cruciale nello sviluppo personale dell'individuo. Per questo la letteratura, non solo psicologica, suggerisce l'importanza di un'educazione affettiva come promozione della salute. A questo proposito, negli ultimi anni si parla molto di *Life Skills* definite dall'OMS come delle competenze che portano a comportamenti adattivi rendendo l'individuo capace di far fronte alle sfide quotidiane. Tuttavia, molti sono i programmi di educazione emotiva rivolti a studenti/studentesse (es. progetto *Skills for life* dell'OMS, 1994) mentre ancora pochi sono quelli rivolti ad insegnanti e ciò costituisce una mancanza dal momento in cui è stato dimostrato che le emozioni nell'insegnamento influenzano la cognizione, la motivazione e i comportamenti sia degli/delle insegnanti che degli studenti e delle studentesse (Burić e Moè, 2020). In conclusione, nonostante sia riconosciuto il ruolo dominante della regolazione emotiva, le ricerche su questo argomento sono ancora limitate e si rivolgono tipicamente ad insegnanti di gradi di istruzione superiori. Di conseguenza, si presta ancora poca attenzione alle emozioni degli/delle insegnanti e alle loro strategie di regolazione nella loro formazione, nelle politiche e nelle riforme. È necessario quindi proseguire nella ricerca per comprendere meglio il processo di regolazione emotiva nell'ambito dell'insegnamento riconoscendo il ruolo che l'insegnante svolge, non solo come trasmettitore di conoscenza ma anche come formatore di competenze personali.

BIBLIOGRAFIA

- (*) Alabak, M., Hülshager, U. R., Zijlstra, F. R. H. e Verduyn, P. (2020). More than one strategy: A closer examination of the relationship between deep acting and key employee outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 25(1), 32-45.
- (*) Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman.
- (*) Barnard, L. K. e Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates e interventions. *Review of General Psychology*, 15, 289-303.
- (*) Benn, R., Akiva, T., Arel, S. e Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, 48, 1476-1487.
- Brush, K.E., Jones, S.M., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N., Meland, E. (2022). Social and Emotional Learning: From Conceptualization to Practical Application in a Global Context. In: DeJaeghere, J., Murphy-Graham, E. (eds) *Life Skills Education for Youth. Young People and Learning Processes in School and Everyday Life*, vol 5. Springer, Cham.
- Burić, I. (2019). The role of emotional labor explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 12-20.
- (*) Burić, I. e Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, Article 10.3008.
- Burić, I., Kim, L. E. e Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1227-1243.
- Burić, I. e Frenzel A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies and students' academic engagement: a multilevel analysis, *Teachers and Teaching*, 27:5, 335-352.
- Burić, I. e Mornar, M. (2022). Teacher dispositional affectivity, emotional labor, and self-efficacy: A longitudinal analysis. *Current psychology*. Article 10.1007.
- (*) Diefendorff, J. M., Richard, E. M. e Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 498-508.
- De Beni, R., Carretti, B., Moè, A., Pazzaglia, F. (2014). *Psicologia della personalità e delle differenze individuali*. Bologna: Il Mulino.
- Dolev, N. e Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8 (1). 75-94.
- Emerson, L.-M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P. e Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136-1149.
- (*) Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T. e Metz, S. (2015). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: results from a pilot study. *Mindfulness*, 6, 208-2016.
- (*) Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gabriel, A. S., Diefendorff, J. M. e Grandey, A. A. (2023). The acceleration of emotional labor research: Navigating the past and steering toward the future. *Personnel Psychology*, 1-35.
- Garner, P. W., Bender, S. L. e Fedor, M. (2018). Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence. *Psychology in the Schools*, 55(4), 377-390.

- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95-110.
- (*) Grandey, A. A. (2003). When "the show must go on": Surface Acting e Deep Acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96.
- (*) Grandey, A. A., Diefendorff, J. M. e Rupp, D. E. (2013). Bringing emotional labor into focus: A review and integration of three research lenses. In A. A. Grandey, J. M. Diefendorff e D. E. Rupp (Eds.), *Emotional labor in the 21st century: Diverse perspectives on emotion regulation at work* (pp. 3-27). Routledge/Taylor e Francis Group.
- (*) Grandey, A. A. (2015). Smiling for a wage: What emotional labor teaches us about emotion regulation. *Psychological Inquiry*, 26(1), 54-60.
- Grandey, A. A. e Gabriel, A. S. (2015). Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here? *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 323-349.
- Grandey, A. A. e Melloy, R. C. (2017). The state of the heart: emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 407-422.
- (*) Gross, J.J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J. J. (Ed.). (2007). *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Press.
- (*) Gross, J. J. (2013). Conceptualizing emotional labor: An emotion regulation perspective. In A. A. Grandey, J. M. Diefendorff e D. E. Rupp (Eds.), *Emotional labor in the 21st century: Diverse perspectives on emotion regulation at work* (pp. 288-294). Routledge/Taylor e Francis Group.
- Hochschild, A. (1979). Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85 (3).
- (*) Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, CA: The University of California Press.
- (*) Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In T. D. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 117-142). State University of New York Press.
- Hochschild, A. R. (2013). *Lavoro emozionale e struttura sociale*, a cura di Massimo Cerulo. Roma: Armando Editore.
- Jazaieri, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J. R., Gross, J. J. e Goldin, P. R. (2014). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: Effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 23-35.
- (*) Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. e Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390.
- (*) Jennings, P. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness* 6, 732-743.
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L. e Brown, J. L. (2019). Long term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76,186-202.
- Justo, A. R., Andretta, I. e Abs, D. (2018). Dialectical behavioral therapy skills training as a social-emotional development program for teachers. *Practice Innovations*, 3(3), 168-181.

- (*) Kammeyer-Mueller, J. D., Rubenstein, A. L., Long, D. M., Odio, M. A., Buckman, B. R., Zhang, Y. e Halvorsen-Ganepola, M. D. (2013). A meta-analytic structural model of dispositional affectivity and emotional labor. *Personnel Psychology*, 66, 47-90.
- Kuk, A., Czechowski, M. e Femiak, J. (2015). Social competence and emotional intelligence of future PE teachers and their participation in psychological workshops. *Human Movement*, 16(3), 163-170.
- Lauermann, F. e Butler, R. (2021). The elusive links between teachers' teaching-related emotions, motivations, and self-regulation and students' educational outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 243-249.
- Lavy, S. e Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151-161.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E. e Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19, 843-863.
- (*) Lyubomirsky, S. e Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22, 57-62.
- (*) Mauss, I. B., Bunge, S. A. e Gross, J. J. (2008). Culture and automatic emotion regulation. *Regulation emotions: Culture, social necessity and biological inheritance*, 39-60.
- (*) Mayer, J.D. e Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey e D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- Meneghin, A. M. (2010). Le emozioni e i processi di regolazione. In Meneghin, A. M. *Sentire e condividere, componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia* (pp.63-84). Firenze: Seid editori.
- (*) Mikolajczak, M., Tran, V., Brotheridge, C. e Gross, J.J. (2009). Using an emotion regulation framework to predict the outcomes of emotional labor. *Research on emotion in organizations: emotions in groups, organizations and cultures* (pp. 245-273).
- Mikyong, L., Pekrun, R., Taxer, J., Schutz, P., Vogl, E. e Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*. 19. Article 10.1007.
- Moè, A. (2014). *Autostima. Che cosa è, come si coltiva*. Bari: Editori Laterza.
- Moè, A. (2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 59: 431-437.
- Moè, A. e Katz, I. (2020). Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic: The mediating role of need satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 96. Article10.3173.
- Moè, A. e Katz, I. (2021). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style, *Teachers and Teaching*, 27:5, 370-387.
- (*) Morris, J. A. e Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *The Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- (*) Neff K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2 (2), pp. 85-101.
- (*) Neff, K. D., Rude, S. S. e Kirkpatrick, K. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, 908-916.

(*) Potthoff, S., Garnefski, N., Miklosi, M., Ubbiali, A., Dominguez-Sanchez, F. J., Martins, E. C., Witthoft, M. e Kraaij, V. (2016). Cognitive emotion regulation and psychopathology across cultures: A comparison between six European countries. *Personality and Individual Differences*, 98, 218-224.

(*) Rosenberg, M., (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton (N.J): Princeton University Press.

Roth, G., Vansteenkiste, M. e Ryan, R. (2019). Integrative emotion regulation: Process and development from a self-determination theory perspective. *Development and Psychopathology*, 31(3), 945-956.

(*) Ryan, R. M. e Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.

(*) Ryan, R. M. e Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

Schelhorn, I., Lindl, A. e Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*. 123. Article 10.1016.

(*) Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K. e Roeser, R. W. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: a mixed-methods study. *Mindfulness*, 7, 115-129.

(*) Taxer, J. L. e Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.

Taxer, J. L. e Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189.

Tschannen-Moran, M. e Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Ulloa, M., Evans, I. e Jones, L. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Escritos de Psicologia*. 9, 1-14.

(*) Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippel, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A. e Bauer, J. (2012). Burnout and effort–reward imbalance improvement for teachers by a manual-based group program. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85, 667-674.

Wang, H., Hall, N. C. e Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31(3), 663-698.

(*) = opera non direttamente consultata.