



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA,
PSICOLOGIA APPLICATA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA GENERALE
CORSO DI LAUREA TRIENNALE IN SCIENZE PSICOLOGICHE SOCIALI E
DEL LAVORO**

**TESI DI LAUREA
AUTOCOMPASSIONE NEGLI INSEGNANTI: RELAZIONI CON
IL BENESSERE E MODALITÀ DI PROMOZIONE**

Relatrice

prof. Moé Angelica

**Laureando
Pacetta Antonio**

**Anno accademico
2021-2022**

Indice

Capitolo 1 – L'autocompassione

1.1 Definizione e classificazioni

1.2 Relazioni con il benessere

Capitolo 2 – Il benessere nell'insegnamento

2.1 Il benessere in relazione alla qualità dell'insegnamento

2.2 Fattori ostacolanti

2.2.1 Stress

2.2.2 Burnout

2.2.3 Depressione

2.2.4 Soddisfazione

2.3 L'autocompassione come fattore favorente

2.4 L'importanza dell'autocompassione nel contesto educativo

2.4.1 Autocompassione e relazioni insegnante-studenti

2.4.2 Autocompassione e stile educativo

Capitolo 3 – Promozione nel contesto educativo

3.1 Modalità di promozione nel contesto educativo e alternative

Capitolo 4 – Limiti della ricerca e sviluppi futuri

4.1 Limiti della ricerca

4.2 Suggestimenti e possibili sviluppi futuri

Bibliografia

Premessa

L'elaborato finale indaga gli effetti dell'autocompassione sul benessere degli individui, in particolare considerando gli/le insegnanti: una categoria il cui benessere risulta spesso messo a rischio dalle condizioni a cui sono posti durante lo svolgimento del loro lavoro.

L'intento di questo elaborato è quindi quello di analizzare le relazioni che intercorrono tra il costrutto "autocompassione" e quello di "benessere", dando attenzione alle conseguenze che questa relazione ha sulla qualità dell'insegnamento, sulla vita lavorativa dell'insegnante, sulle relazioni insegnante-studenti e sul benessere di studenti e studentesse.

Verranno quindi esaminati gli effetti dell'autocompassione sulla vita e la qualità dell'insegnamento, indicando anche lo stato delle attuali soluzioni relative alla promozione del costrutto. Per concludere, verrà evidenziata l'importanza dell'autocompassione al fine di indirizzare la ricerca futura, scopo alla base del presente elaborato.

Capitolo 1 – L'autocompassione

1.1 Definizione e classificazioni

L'autocompassione è un costrutto formulato da Christine Neff nel 2003, derivante dal più ampio costrutto di "compassione". La compassione indica l'essere toccati dalle sofferenze altrui ed essere consci di tali dolori, invece di evitarli o dissociarsi da essi, cosicché sentimenti di gentilezza verso gli altri e il desiderio di alleviare il loro malessere possano emergere. Oltre a ciò, coinvolge anche una comprensione non giudicante di coloro che falliscono o sbagliano, affinché le loro azioni possano essere viste nel contesto della fallibilità umana che tutti condividiamo (Neff, 2003).

L'autocompassione, perciò, indica l'essere toccati dalle proprie sofferenze ed esservi aperti, suscitando gli stessi sentimenti che la compassione suscita per gli altri, ma nei confronti di sé stessi, così da potersi prendere cura di sé con gentilezza (Neff, 2003).

Questo tipo di approccio non deve però essere visto come portatore di un senso di superiorità dell'individuo o che indirizzi verso l'egocentrismo, viceversa, deriva dalla visione di sé stessi in quanto individui che condividono la condizione di esseri umani, nella quale tutti viviamo equamente ed interconnessi (Neff, 2003). Più propriamente, essere autocompassionevoli è simile a perdonare sé stessi, rispettandosi in quanto esseri umani, e quindi limitati e imperfetti.

Una delle principali critiche che si potrebbe pensare di muovere all'autocompassione è che questa spinga verso la passività e la mancanza di azione, in quanto un perdono di sé, nei propri errori e limiti, potrebbe presagire una mancata intenzione nella correzione o superamento dei suddetti. Tuttavia, quando i sentimenti di autocompassione sono sinceri i propri errori e i propri limiti non passano inosservati e l'individuo riconosce di doverli correggere. La vera differenza sta nella gentilezza con cui vengono messe in atto tali correzioni e nell'assenza di un'aspra autocritica nel caso in cui i propri standard non venissero raggiunti.

È infatti vero che è, invece, un'eccessiva critica verso sé stessi a portare ad una maggiore passività, proprio per via dell'intervento di meccanismi protettivi

dell'ego, conseguenza dell'errata convinzione che tali critiche possano in qualche modo forzare il cambiamento (Neff, 2003).

L'autocompassione presenta tre dimensioni bipolari: 1, gentilezza verso sé stessi, contrapposta all'autocritica; 2, senso di umanità condiviso, opposto al senso di isolamento; 3, consapevolezza equilibrata, opposta all'eccessiva identificazione (ovvero all'identificazione con la propria condizione di fallimento o di sofferenza).

Questi tre aspetti sono distinti ed esperiti in maniera differente ma interagiscono reciprocamente influenzandosi l'un l'altro (Neff, 2003).

In particolare, la gentilezza verso sé e i sentimenti di connessione provvedono ad aumentare lo stato di consapevolezza. Ad esempio, se una persona smettesse di giudicarsi abbastanza a lungo da far emergere un certo grado di accettazione di sé, l'impatto delle esperienze emotive negative sarebbe attenuato, rendendo più semplice uno stato di consapevolezza equilibrata dei propri pensieri e delle proprie emozioni, così da non scappare da, e con, i propri sentimenti (Neff, 2003).

1.2 Relazioni con il benessere

I risultati di due metanalisi (MacBeth e Gumley, 2012; Zessin et al., 2015) mostrano che esiste una correlazione significativa tra autocompassione e benessere, e analizzarne i risultati è utile al fine di comprendere l'importanza dello studio del costrutto in esame.

Nella ricerca psicologica sono presenti differenti concettualizzazioni del costrutto "benessere" e, sebbene non esista una definizione particolarmente più eminente delle altre, sono presenti due approcci approfonditamente studiati al benessere: benessere soggettivo, proposto da Diener nel 1984, e benessere psicologico, proposto da Ryff nel 1989 (Zessin et al., 2015).

Il benessere soggettivo descrive sostanzialmente come le persone valutano la propria vita, includendo anche i giudizi emotivi e cognitivi. Generalmente esso può essere diviso in due componenti: benessere cognitivo e benessere affettivo. Il benessere cognitivo caratterizza le valutazioni cognitive che la persona effettua sulla propria vita (spesso definita anche come soddisfazione). Il benessere affettivo, invece, costituisce la presenza di sentimenti positivi o soddisfacenti e l'assenza di quelli negativi (Zessin et al., 2015).

Il benessere psicologico caratterizza una visione più eudemonica del benessere e descrive “il raggiungimento del potenziale umano e una vita piena di significato” (Chen, Jing, Hayes e Lee, 2013, p.1034). Il benessere psicologico è associato all’inseguimento della realizzazione del proprio potenziale e si concentra sul funzionamento ottimale dell’individuo (Zessin et al., 2015).

In Zessin (2015) viene infatti spiegato che, secondo le teorie sulla motivazione orientata ad obiettivi, il raggiungimento degli obiettivi che una persona si pone è un fattore importante nello sviluppo del benessere dell’individuo. L’autocompassione potrebbe quindi avere un ruolo favorente in questo processo in quanto permetterebbe di scegliere degli obiettivi consoni alle proprie capacità senza innescare meccanismi di autocritica e protezione dell’ego, minacciati da una possibile immagine negativa di sé, e, inoltre, favorire il perseguimento degli obiettivi alleviando le conseguenze emotive dovute a eventuali fallimenti, che potrebbero scoraggiare l’individuo invece di farlo persistere. A supporto di questa teoria abbiamo inoltre una serie di cinque studi condotti da Leary et al. (2007), che mostrano come l’autocompassione moderi le reazioni agli eventi stressanti della vita che coinvolgono fallimenti, rigetto, imbarazzo.

I risultati delle due metanalisi sono estremamente simili. La ricerca di MacBeth e Gumley sulla correlazione tra autocompassione e variabili psicopatologiche ha mostrato una forte correlazione negativa (sintomi depressivi: $r = .52$; ansia $r = .51$; stress $r = .54$). Le analisi condotte da Zessin et al. mostrano un indice di correlazione positivo sia con il benessere psicologico ($r = .62$) che con il benessere cognitivo ($r = .47$). L’insieme delle due metanalisi è un chiaro segno dell’effetto protettivo dell’autocompassione nei confronti del benessere degli individui.

Capitolo 2 – Il benessere nell'insegnamento

2.1 Il benessere in relazione alla qualità dell'insegnamento

Il "Prosocial Classroom Theoretical Model" stabilisce le competenze sociali ed emotive dell'insegnante ed il suo benessere all'interno di un quadro di lavoro che può essere esaminato in relazione alla qualità del clima di classe e alle relazioni con studenti e studentesse (Jennings, 2015) ed è quindi importante condurre un'indagine anche su come l'autocompassione può influire su questa dimensione.

Sembra infatti che elementi che correlano negativamente con il benessere di un individuo impattino sulla qualità dell'insegnamento e delle relazioni con gli studenti e le studentesse: nello studio di Jennings (2015) viene rilevato che misure maggiori di depressione negli/nelle insegnanti correlano negativamente con supporto emotivo agli studenti e alle studentesse, organizzazione di classe e supporto didattico. Persino livelli moderati di depressione possono avere effetti negativi sulle capacità dell'insegnante di provvedere ad un supporto emotivo e didattico, e gestire i comportamenti della classe in modo efficace (Jennings, 2015). In particolare, l'esaurimento può portare all'evitamento delle interazioni con gli studenti e le studentesse. Lo stress degli/delle insegnanti può avere influenze negative sul benessere degli studenti e delle studentesse, e insegnanti con sintomi di burnout sono generalmente meno in grado di perseguire efficacemente i propri obiettivi educativi rispetto a colleghi più in salute. Lo stress e uno stato di burnout possono influenzare il coinvolgimento e l'apprendimento degli studenti e delle studentesse, a causa di episodi di assenteismo, di esaurimento o anche di una minor efficacia nell'insegnamento. In particolare, se si tratta di insegnanti all'inizio della propria carriera, lo stress provato sul lavoro può attenuare l'efficacia dell'insegnamento, impattando sulla convinzione degli/delle insegnanti di poter gestire efficacemente le richieste e le sfide poste nel dare supporto agli studenti e alle studentesse verso l'apprendimento e il successo in ambito scolastico (Chen, 2022; Roeser et al., 2013). Sembra infatti che i livelli auto-risportati di depressione negli/nelle insegnanti, strettamente in relazione con sentimenti di esaurimento e stress, si siano dimostrati correlati negativamente alla qualità osservata del clima di classe.

Questi risultati supportano l'assunto per cui un minor benessere negli/nelle insegnanti possa portare ad una qualità inferiore delle interazioni all'interno della classe ed anche far calare la motivazione negli studenti e nelle studentesse (Pakarinen et al., 2010).

A sostenere l'importanza del benessere nell'ambito dell'insegnamento, inoltre, è presente uno studio di Turner e Thielking (2019), i cui i risultati indicano che la dimensione "benessere" influenza le modalità di insegnamento e l'apprendimento degli studenti e delle studentesse in otto modi diversi: minor stress per gli/le insegnanti, maggior coinvolgimento nell'insegnamento, maggior tempo speso nell'insegnamento individuale ed approfondimento delle relazioni con gli studenti e con le studentesse, maggior ricerca di aspetti positivi negli studenti e nelle studentesse su cui focalizzarsi, minor concentrazione sul programma in sé e per sé e una ricerca di insegnamenti più profondi e significativi, maggior spazio dato all'espressione delle opinioni e posizioni degli studenti e delle studentesse, maggior responsabilizzazione degli studenti, miglior riconoscimento dei bisogni degli studenti in classe, studenti e studentesse più calmi e più coinvolti durante le lezioni.

2.2 Fattori ostacolanti

2.2.1 Stress

Diverse ricerche si fanno alla definizione data da Kyriacou (1987) per quanto riguarda la definizione dello stress lavorativo degli/delle insegnanti. Essa dice che lo stress di un/una insegnante può essere definito come l'esperienza di emozioni spiacevoli, quali tensione, frustrazione, ansia, rabbia e depressione, come conseguenza di aspetti del proprio lavoro. L'interesse internazionale nei confronti di stress e burnout che concernono i professori deriva dall'evidenza per cui uno stress occupazionale prolungato può portare a disagio sia psicologico che fisico, da un interesse generale verso il miglioramento della condizione lavorativa degli/delle insegnanti, e da una preoccupazione verso le conseguenze provocate da stress e burnout nei confronti della relazione tra insegnante e studenti e studentesse, la qualità del suo insegnamento, e l'impegno che essi possono essere disposti a investire (Kyriacou, 1987).

In uno studio di Pakarinen et al. (2010) si è indagato se la condizione di stress espressa dall'insegnante fosse predittiva della motivazione ad apprendere degli studenti e delle studentesse, e i risultati hanno mostrato come elevati livelli di stress auto-risportato nell'insegnante fossero predittivi di una minor motivazione all'apprendimento in studenti e studentesse. In linea con le ipotesi dello studio, insegnanti più esposti allo stress potrebbero aver ridotto il loro impegno o le loro abilità nel sostegno alla motivazione e all'interesse ad apprendere dei propri studenti e studentesse. Già nel suo studio infatti è suggerita l'importanza da porre nei riguardi del benessere degli/delle insegnanti in quanto sembrerebbe promuovere l'entusiasmo e il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse. In sostanza, lo stress e l'esaurimento emotivo possono rendere più difficile per gli/le insegnanti supportare l'apprendimento degli studenti e delle studentesse e potrebbe di conseguenza impattare sulla loro motivazione (Pakarinen et al., 2010).

2.2.2 Burnout

Il burnout degli/delle insegnanti avviene quando, sottoposti a stress per periodi prolungati, provano vissuti di esaurimento emotivo, depersonalizzazione e assenza di realizzazione personale, e viene segnalato, in particolare, nei casi in cui gli/le insegnanti incontrano situazioni stressanti che vanno oltre le loro risorse ed abilità di farvi fronte in modo adeguato, portandoli a sentirsi esauriti, cinici, o non realizzati nel proprio lavoro. Conseguenze associate al burnout includono, per quel che riguarda l'insegnante, vissuti di logoramento, e problemi di salute, come esaurimento emotivo e fisico. Per quanto riguarda gli studenti e le studentesse di insegnanti soggetti a burnout, essi non sono esenti dall'influenza negativa della condizione vissuta dal/dalla docente: essi presentano infatti difficoltà emotive e sociali e faticano a raggiungere i propri obiettivi attitudinali (Brunsting et al., 2014). Sembra infatti che insegnanti in condizioni di burnout siano meno efficaci nel raggiungere i propri obiettivi di insegnamento, portando gli studenti e le studentesse ad avere un rendimento scolastico inferiore rispetto a chi è sotto la guida di un/una insegnante in salute (Pakarinen et al., 2010; Madigan e Kim, 2021).

Oltre a ciò, spesso gli/le insegnanti che vanno incontro a burnout faticano a

tollerare le difficoltà poste dagli studenti e delle studentesse (Brunsting et al., 2014).

2.2.3 Depressione

Un altro elemento in grado di impattare sul benessere degli/delle insegnanti e, oltretutto, fortemente collegato a vissuti di esaurimento e stress, è la depressione.

Le evidenze suggeriscono che l'impatto dei sintomi depressivi si traduce in una diminuzione della qualità dell'insegnamento, che si ripercuote negativamente sul benessere degli studenti e delle studentesse (Hwang et al., 2019). Elevati livelli di sintomi depressivi, infatti, sono associati ad un maggior conflitto ed una minore vicinanza nelle relazioni con studenti e studentesse (Whitaker et al., 2015), oltre che con una minor qualità del clima di classe (Pakarinen et al., 2010).

Quest'ultimo dato in particolare sembra poter portare ad un processo ricorsivo per l'insegnante e per gli alunni e le alunne, in quanto un maggior conflitto nelle relazioni insegnante-studente ha ulteriori effetti negativi sull'apprendimento (Split et al., 2011).

2.2.4 Soddisfazione

La soddisfazione, componente cognitiva del benessere soggettivo, riflette l'appagamento dell'individuo nei confronti della situazione di vita attuale (Duckworth et al., 2009).

Nello studio di Duckworth et al. (2009), la soddisfazione è il miglior predittore di una maggior qualità dell'insegnamento: insegnanti con un'alta soddisfazione potrebbero essere più abili nel coinvolgere i propri studenti e studentesse ed il loro entusiasmo ed interesse potrebbe essere per loro contagioso.

2.3 L'autocompassione come fattore favorente

Nel presente paragrafo vengono esaminati i collegamenti che intercorrono tra l'autocompassione e i diversi elementi ostacolanti sopra citati.

Come già indicato, lo stress è un fattore comune per chi ricopre il ruolo di insegnante e può produrre effetti non solo sul benessere del singolo individuo ma anche sulla qualità del suo insegnamento. Nello studio di Hwang et al. (2019), anche dopo aver controllato gli effetti di variabili demografiche e lavoro-correlate, l'autocompassione è emersa essere il

più forte tra i fattori che prevengono l'insorgenza di stress tra i/le docenti, spiegando da sola il 34% della varianza nei punteggi di stress da essi riportati. Probabilmente, l'autocompassione funge da fattore protettivo nei confronti dei sentimenti di ansia conseguenti alle esperienze stressogene (Allen e Leary, 2010).

Questo effetto protettivo nei confronti dello stress può essere dovuto al fatto che l'autocompassione funge da meccanismo di coping dopo aver vissuto eventi negativi o impattanti. Le persone autocompassionevoli sono meno propense ad amplificare l'importanza delle situazioni negative o esperire ansia in seguito ad eventi stressogeni, ma è anche meno probabile che evitino situazioni di difficoltà per la paura del fallimento. La strategia di coping "fuga-evitamento" mostra infatti una correlazione negativa con l'autocompassione e persone che sono più autocompassionevoli sono più propense ad accettare le conseguenze di eventi spiacevoli e più difficilmente metteranno in atto comportamenti di fuga. L'autocompassione può quindi fungere come base per uno stile di coping più adattivo, mitigando le occorrenze e gli effetti di altre strategie meno funzionali (Allen e Leary, 2010).

Passiamo ora ad esaminare i collegamenti dell'autocompassione con il burnout. Nello studio di Dev et al. (2018), viene indicato come l'autocompassione sia associata a minori livelli di burnout, predicendo anche minori difficoltà nel provare compassione verso gli altri (Dev et al., 2018). L'autocompassione, come già visto, mitiga infatti l'impatto dello stress sulla vita degli individui, fungendo da risorsa che favorisce la resilienza. Essa è infatti associata a migliori risultati anche sul lavoro in quanto individui compassionevoli sono in grado di gestire più efficacemente lo stress, limitando l'esaurimento delle loro capacità di essere premurosi e compassionevoli verso gli altri (Dev et al., 2018). Questa linea teorica è inoltre collegabile ai risultati degli studi di Jennings et al. (2015), e di Moé e Katz (2020), in cui l'autocompassione correla con una migliore qualità di classe ed uno stile di insegnamento più supportivo per gli studenti e le studentesse, con un miglioramento anche nelle relazioni che l'insegnante ha con loro.

Per quel che riguarda la depressione, invece, essa è uno dei fattori che impatta fortemente sul benessere di un individuo e in chi ricopre ruoli nell'insegnamento

può avere conseguenze sugli studenti e sulle studentesse. È dunque necessario, anche in questo ambito, indagare l'importanza del ruolo ricoperto dall'autocompassione nel fungere da elemento per una personalità più resiliente. Dallo studio di Raes (2011), in un disegno "test-retest" in cui le due misure sono distanti tra loro cinque mesi, emerge infatti che livelli più alti di autocompassione sono associati significativamente ad una maggior stabilità di sintomi depressivi (contrapposta ad un aumento di tali sintomi per chi presenta livelli più bassi di autocompassione), o anche ad una loro riduzione. Risultato, questo, che sottolinea come l'autocompassione funga da fattore favorente il benessere anche sul lungo termine. In aggiunta, anche la ricerca di Krieger et al. (2013) porta un contributo importante confrontando tra loro un gruppo di pazienti depressi e uno che non ha mai ricevuto tale diagnosi, mostrando come individui con più alti livelli di autocompassione sembrano riuscire a mantenere una concezione più equilibrata degli eventi negativi della propria vita, risultando quindi più resilienti dopo aver vissuto esperienze stressogene. I soggetti depressi sono infatti meno autocompassionevoli e non godono degli effetti protettivi dell'autocompassione, risultando quindi individui che possono beneficiare dalle conseguenze derivanti da interventi mirati a coltivarla. Anche in Johnson (2013) è indicato come l'autocompassione possa mitigare i sintomi depressivi, agendo sul sistema che protegge l'ego degli individui dai sentimenti negativi, favorendone il benessere psicologico.

Nel capitolo precedente è stato anche illustrato come maggiori livelli di soddisfazione fungano da elemento per un miglior coinvolgimento negli studenti e nelle studentesse, e maggior motivazione all'insegnamento. Persone che mostrano alti livelli di autocompassione mostrano punteggi minori in misure di depressione, e più alti, invece, per quel che riguarda soddisfazione e benessere soggettivo (Allen e Leary, 2010). L'autocompassione sembra infatti associata alla soddisfazione anche quando si prendono in esame altre variabili quali genere o età, come nello studio di Yang et al. (2016), e questo risultato è in linea con gli studi precedenti riguardo alla relazione positiva tra autocompassione e soddisfazione, persistente anche quando analizzata tra campioni di diverse culture. Individui che mantengono un'attitudine positiva verso sé stessi e che riescono a mantenere una visione

equilibrata e non giudicante dei propri limiti mostrano infatti una miglior valutazione globale della propria vita, proprio perché essa non viene pregiudicata dall'insoddisfazione derivante da un'eccessiva autocritica verso i propri errori, come invece accade a coloro che presentano minori livelli di autocompassione.

2.4 L'importanza dell'autocompassione nel contesto educativo

Quello dell'insegnante è un mestiere altamente a rischio in termini di impatto sul benessere di una persona e questo è un fenomeno riconosciuto da un'estensiva letteratura che comprende studi da numerosi paesi sviluppati (Howard e Johnson, 2004).

Già esposto a numerose sfide che tendono a minare il benessere della persona, il ruolo di insegnante è stato posto in ancora maggior difficoltà durante il periodo di pandemia dovuto al COVID-19, in particolare per via dell'implementazione della didattica a distanza. Lo studio di Postareff et al. (2021) indaga l'impatto di tali cambiamenti in merito a stress e burnout: tutti gli/le insegnanti dello studio hanno riferito di aver provato maggior stress, esaurimento emotivo, cinismo e minor autoefficacia durante il periodo di insegnamento online, rispetto all'insegnamento in presenza. Nello studio vengono comparati tre profili di insegnanti: autocompassionevoli, misti e autocritici. Gli/le insegnanti nel profilo ad alta autocompassione hanno mostrato differenze significative tra la condizione di insegnamento online e in presenza nelle dimensioni sopra citate. Va sottolineato però che, nonostante l'insegnamento online abbia messo in difficoltà tutti e tre i profili di insegnanti, coloro che rientravano nella categoria di autocompassionevoli hanno mostrato le minori differenze nelle misure di stress, esaurimento emotivo, cinismo e autoefficacia. L'autocompassione risulta quindi essere un elemento importante nell'adattabilità dell'insegnante nei confronti dei cambiamenti che avvengono nel lavoro e correla positivamente con il benessere. L'elemento protettivo dell'autocompassione era infatti presente in entrambi i contesti (in presenza e online) ed infatti gli/le insegnanti nella categoria "autocritici" hanno mostrato di provare maggior stress ed esaurimento emotivo, riportando anche una minore autoefficacia (Postareff et al., 2021).

2.4.1 Autocompassione e relazioni insegnante-studenti

Durante le ricerche relative alla stesura di questo elaborato sono emersi dei collegamenti, in particolare, che rafforzano ulteriormente l'importanza dello studio del costrutto in esame e riguarda soprattutto le relazioni insegnante-studenti. Sono soprattutto gli avvenimenti giornalieri negativi ad impattare fortemente sul benessere (in quanto elementi che pongono maggiormente l'insegnante a rischio di burnout), situazione che, emerge dalla ricerca, amplifica la percezione negativa di comportamenti conflittuali degli studenti e delle studentesse (Split et al., 2011). In un processo ricorsivo, quindi, un ridotto benessere dell'insegnante, dovuto a relazioni conflittuali e a vissuti di burnout, inficia sulla sua capacità di formare e gestire le relazioni con gli alunni e le alunne (Split et al., 2011). L'autocompassione può agire all'interno di questa cornice grazie agli strumenti di coping che fornisce in difesa dalle emozioni negative (Allen e Leary, 2010) dovute agli eventi spiacevoli che avvengono giornalmente, riducendo quindi il rischio di burnout e favorendo il benessere, facilitando così la gestione delle relazioni con gli studenti e le studentesse da parte dell'insegnante, portando ad una minore conflittualità e ad una ridotta percezione di tale conflitto.

2.4.2 Autocompassione e stile educativo

Quello precedentemente descritto non è però l'unico ruolo che l'autocompassione può avere all'interno di queste dinamiche. Essa può agire anche come una risorsa che favorisce il benessere e che porta all'adozione di stili relazionali a supporto dell'autonomia (Moé e Katz, 2020). Gli/le insegnanti che adottano questo stile relazionale e di insegnamento sembrano in grado di accettare più agevolmente dimostrazioni di sentimenti negativi (Moé e Katz, 2020), alleviando la percezione negativa che, come precedentemente descritto, impatta sui conflitti con gli studenti e le studentesse, e sul benessere dell'insegnante.

Più in generale, quindi, le caratteristiche psicologiche dell'insegnante possono impattare sul mantenimento di relazioni ottimali e supportive con gli studenti e le studentesse (Jennings, 2015). Come già accennato, l'autocompassione fornisce uno stile relazionale supportivo, facendo parte quindi delle caratteristiche che favoriscono relazioni sane ed efficaci, insieme ad una maggiore competenza socio-emotiva in generale (Jennings, 2015).

Il modello teoretico prosociale della classe (Theoretical Prosocial Classroom Model) dice infatti che migliori relazioni insegnante-studenti correlano con un miglior clima di classe, il quale può influenzare il piacere nell'attività dell'insegnamento e la dedizione alla professione, creando un circolo di rinforzi positivi che può aiutare a prevenire situazioni di burnout (Jennings, 2015). Un'altra volta, quindi, l'autocompassione può essere elemento dall'impatto positivo all'interno del sistema qui esposto. Altra evidenza a supporto deriva da uno studio con ampio campione che ha rilevato che insegnanti con livelli più alti di sintomi depressivi tendono a riportare maggiore conflitto percepito con i propri studenti e studentesse (Hamre et al., 2008; Whitaker et al., 2015). Come già visto, l'autocompassione correla negativamente con i sintomi depressivi di un individuo e potrebbe quindi, di nuovo, alleviare la percezione di conflittualità proprio grazie ad un alleviamento di tali sintomi.

L'autocompassione, dunque, ridurrebbe i sintomi depressivi e l'impatto delle emozioni negative, riducendo l'emersione di vissuti di burnout, e sarebbe un importante contributo alle competenze sociali ed emotive degli/delle insegnanti, i quali manterrebbero così migliori relazioni con gli studenti e le studentesse e sarebbero in grado di adottare stili di insegnamento più funzionali. Supportando il benessere e le competenze socio-emotive degli/delle insegnanti sarebbe quindi possibile ampliare le loro capacità di insegnamento e migliorare la qualità della classe, oltre che ridurre le frequenti situazioni di stress e burnout a cui essi sono soggetti.

Capitolo 3 – Promozione dell'autocompassione nel contesto educativo

3.1 Modalità di promozione nel contesto educativo e alternative

Il principale programma di promozione è il “Mindful Compassionate Training”, proposto da Germer e Neff nel 2019, che può essere descritto come un programma di promozione della compassione e di mindfulness, pensato per essere svolto in 8 sedute da 2-4 ore di durata ciascuna (Germer e Neff, 2019).

Uno studio che prende in esame gli effetti di questo programma è quello di Roeser et al. (2013), dove viene illustrato con metodo sperimentale come esso possa portare ad una diminuzione dei sintomi da stress occupazionale per coloro che ricoprono ruoli nell'insegnamento. Nello studio viene trovato supporto all'ipotesi per cui, i cambiamenti nei livelli di autocompassione degli/delle insegnanti consecutivi all'intervento, possono essere all'origine della riduzione di stress, burnout, ansia e depressione rilevati al controllo avvenuto tre mesi dopo la somministrazione. I risultati sono inoltre coerenti con le basi del modello su cui si fonda il suddetto lavoro, ossia che consapevolezza e autocompassione sono risultati chiave che conferiscono agli/alle insegnanti strumenti utili a gestire in modo più efficace lo stress lavorativo (Roeser et al., 2013).

Questo programma di promozione però non utilizza il solo costrutto di “autocompassione” ma anche quello di “mindfulness”. I programmi basati sul costrutto di mindfulness necessitano di molte risorse, sono potenzialmente proibitivi in termini di costi per gli/le insegnanti e gravano molto in termini di tempo richiesto per coloro che partecipano. Generalmente la loro durata è di più settimane, alle volte anche mesi, e richiedono molto impegno e tempo agli/alle insegnanti.

Per esempio, anche il programma CARE richiede trenta ore di training svolto in presenza in un periodo di tre mesi, oltre a tre chiamate di coaching da trenta minuti e un esercizio di pratica giornaliero (Baelen et al., 2022).

Viene dunque spontaneo domandarsi se, in qualche modo, è possibile ovviare a questi problemi di costi e tempistiche, portando benefici analoghi ma con un inferiore dispendio di risorse.

Nel tentativo di rispondere a questa domanda, Baelen et al. (2022) hanno tentato di elaborare un programma più semplice. Nello studio, è stato testato se fosse possibile allenare insegnanti novizi ad utilizzare una prospettiva più autocompassionevole nei confronti di eventi stressogeni collegati all'insegnamento, così da promuovere una personalità più resiliente, con conseguenze positive sul benessere, sulla soddisfazione lavorativa, l'autoefficacia e l'impegno verso la professione. I risultati hanno mostrato che gli/le insegnanti con un'elevata dedizione per l'insegnamento hanno beneficiato dell'intervento, a differenza dei colleghi meno dediti. Questo indica, quindi, che interventi brevi come quello in esame, strutturati per docenti che vivono situazioni di stress, possono fornire strumenti utili per adottare una mentalità, delle credenze e degli orientamenti che possano portare ad una performance migliore (Baelen et al., 2022).

Per riassumere, quindi, nonostante l'intervento progettato per lo studio sia risultato efficace solo per insegnanti con alti livelli di dedizione all'insegnamento, mostra come sia possibile andare ad impattare sugli/sulle insegnanti, o anche solo sottogruppi di essi, fino a progettare interventi brevi ma efficaci per la maggior parte di essi, il tutto sfruttando l'autocompassione come dimensione principale e rendendo possibile la creazione di programmi più accessibili, sia dal punto di vista della progettazione che da quelli di erogazione, ma anche di adesione da parte degli interessati.

Viene infatti indagata l'efficacia di un ulteriore intervento, il Compassionate Mind Training for Teachers (CMT-T) da Matos et al. (2022), come possibile alternativa agli interventi basati invece sul costrutto di mindfulness. I risultati dello studio hanno evidenziato differenze nei gruppi presi in esame e, per quanto riguarda gli effetti del programma CMT-T sull'autocompassione, gli/le insegnanti del gruppo sperimentale hanno rivelato un significativo aumento dei livelli di autocompassione e una diminuzione nella paura di essere autocompassionevoli. Anche gli/le insegnanti che hanno fatto da gruppo di controllo sono stati poi sottoposti al CMT-T e hanno mostrato miglioramenti significativi nella compassione verso di sé e riduzioni della paura nei confronti dell'autocompassione.

Riassumendo, gli effetti del programma in esame hanno mostrato come gli/le

insegnanti avessero migliorato la propria sensibilità e il proprio coinvolgimento verso le loro sofferenze, insieme a una maggior motivazione nell'affrontare eventi spiacevoli con un'attitudine volta all'accettazione e alla comprensione di sé, invece di ritirarsi in sé o evitare e negare tali difficoltà (Matos et al., 2022).

I risultati del suddetto lavoro offrono supporto all'efficacia del programma CMT-T per quanto riguarda la promozione dell'autocompassione negli/nelle insegnanti, oltre che in relazione al benessere professionale, mitigando anche le resistenze mostrate in merito alla compassione verso sé e gli altri. In particolare, l'intervento descritto sembra promuovere un cambiamento da un'attitudine basata sulle "minacce" esteriori e interiori ad una più compassionevole sia verso sé che verso gli altri. Questo potrebbe essere alla base di un miglioramento nella gestione delle emozioni e delle situazioni di difficoltà incontrate da individui che svolgono questa professione, anche a livello personale, e che causano situazioni di distress psicologico, portando quindi ad abbandonare un approccio autocritico e promuovendo delle relazioni interpersonali più positive, favorendo il loro benessere e la loro salute fisica e mentale (Matos et al., 2022). In particolare, l'impatto complessivo del programma CMT-T risulta in un cambio verso motivazioni maggiormente basate sulla compassione, in relazione a sé stessi e agli altri, e sembra consentire agli/alle insegnanti di gestire in modo più efficace le proprie emozioni e gestire quindi le fonti di stress psicologico, meccanismo, questo, che si riflette in ridotti livelli di stress, burnout, depressione e in una maggior soddisfazione della vita professionale, in particolare con evidenti effetti sulle dimensioni di stress e depressione (Matos et al., 2022).

Lo studio di Van Dam et al. (2011) dimostra inoltre come l'autocompassione sia un miglior costrutto da utilizzare nelle analisi del benessere e, soprattutto, su cui concentrarsi nello sviluppo di interventi favoriti a promuovere la compassione verso il sé, in quanto quelli attuali sono, appunto, mindfulness-based. I risultati dello studio mostrano come l'autocompassione sia un predittore più solido di: minori livelli di sintomi depressivi e sintomatologie ansiose, e maggiori livelli di qualità generale della vita e soddisfazione, se comparata al costrutto di mindfulness. L'autocompassione sembra avere vantaggi rispetto alla mindfulness in termini di capacità predittive perché alcune scale di mindfulness non sembrano rappresentare al meglio il costrutto, presentando bassa validità

(come in Van Dam et al., 2010), e sembrano meno efficaci in termini di validità cross-culturale (Come in Christopher et al., 2009). Al contrario, invece, l'autocompassione mostra relazioni più significative e consistenti con molteplici misure di psicopatologia e benessere, così come una maggior stabilità nelle analisi interculturali (Van Dam et al., 2011).

Capitolo 4 – Limiti della ricerca e sviluppi futuri

4.1 Limiti della ricerca

Come si è visto finora, l'autocompassione sembra avere numerose relazioni con il benessere e, di conseguenza, sembra ricoprire un ruolo importante in individui impegnati in posizioni di insegnamento. Queste relazioni riguardano aspetti importanti relativi al lavoro e l'autocompassione si dimostra, in ogni ambito, un buon cuscinetto in grado di attutire l'impatto di emozioni negative, stress, depressione, e sembra promuovere una miglior visione della propria vita, portando ad una maggior soddisfazione.

Nonostante l'argomento sia al giorno d'oggi conosciuto e i risultati incoraggianti, non ci sono, comunque, molti studi sull'autocompassione, e quelli presenti non sono esenti da limitazioni. Buona parte degli studi hanno infatti campioni ridotti (da otto a trentacinque, con anche un caso di biografia di un singolo insegnante) e alcuni di essi utilizzano per lo più metodologie qualitative, offrendo sì un nuovo punto di vista sull'argomento ma faticando nell'evidenziare reali correlazioni di dati in campioni più ampi, o causazioni inferibili mediante studi sperimentali e quindi più generalizzabili.

Oltre a ciò, l'attuale corpo di ricerca non presenta grande variabilità in tali campioni per quel che riguarda caratteristiche demografiche e culturali degli individui: risulterebbe quindi importante svolgere uno studio con campione più ampio e che prenda in esame insegnanti provenienti da diverse culture, tentando quindi di indagare più a fondo eventuali effetti dovuti a genere, età, cultura, o altro.

Altri punti salienti riguardano la natura per lo più correlazionale degli studi. Sono infatti pochi gli studi sperimentali che utilizzano programmi di promozione fondati principalmente sull'autocompassione, quando invece, al momento, il costrutto principale utilizzato in questo genere di ricerche è quello di "mindfulness". Oltre a ciò, gli effetti degli interventi vengono comunque spesso rilevati in un solo momento post-intervento, anziché mediante la strutturazione di disegni longitudinali che permetterebbero di verificare il mantenimento dei cambiamenti ottenuti tramite la partecipazione a percorsi di promozione dell'autocompassione, soprattutto considerato il fatto che spesso le misure vengono rilevate tramite

parametri riportati direttamente dai soggetti e non derivano da osservazioni esterne e possono quindi essere influenzate da diversi bias.

4.2 Suggerimenti e possibili sviluppi futuri

Obiettivo dell'elaborato è mostrare le relazioni dell'autocompassione con il benessere, in particolare per quel che riguarda gli individui che ricoprono ruoli nell'ambito dell'insegnamento, il cui lavoro risulta spesso soggetto a cambiamenti e prevede una certa responsabilità, portando quindi all'esposizione ad eventi stressanti per il singolo. Si è quindi visto come il benessere sia elemento chiave nelle performance e nella qualità del lavoro dei suddetti individui e come questo sia, appunto, spesso messo a rischio da stress, burnout, depressione e livelli di soddisfazione. È stato evidenziato l'impatto, infatti, di questi elementi, denotando in modo concreto e mediante i risultati di varie ricerche come anche il benessere degli studenti e delle studentesse ne sia indirettamente influenzato.

Anche per quel che riguarda le modalità di promozione dell'autocompassione si può fare un simile ragionamento. Lo studio di Van Dam et al. (2011) e quello di Matos et al. (2022) mostrano come il costrutto "autocompassione" possa essere utilizzabile per progettare interventi efficaci a favorire il benessere degli/delle insegnanti, soprattutto se comparati rispetto a quelli che fanno utilizzo del costrutto di mindfulness. Nonostante ciò, la ricerca in merito rimane limitata.

Le direzioni che la ricerca dovrebbe intraprendere risultano quindi chiare. Sarebbe opportuno approfondire gli effetti dell'autocompassione nell'ambito dell'insegnamento, in quanto questa ha dimostrato di avere effetti protettivi per quel che riguarda il benessere lavorativo degli/delle insegnanti. Nonostante ciò, limitati sono gli studi con ampi campioni e che si discostino dalla sola correlazione, andando ad analizzare le potenzialità del costrutto anche in senso sperimentale. Gli ampi campioni risultano fondamentali per permettere una generalizzabilità dei risultati, cosa che, appunto, manca allo stato attuale. I campioni, inoltre, sono generalmente privi di un'ampia variabilità, elemento anche questo che rafforza la possibilità di generalizzazione di quanto trovato in ognuno di essi. Il programma CMT-T ideato da Matos è uno strumento che è risultato efficace e che può essere alla base di un nuovo corpus di ricerca che ne dimostri i vari

campi applicativi all'interno del contesto didattico, mantenendo una buona accessibilità se comparato al MSC.

Per concludere: la ricerca ha ampiamente dimostrato l'importanza del costrutto "autocompassione" in generale e sotto vari punti di vista. Questo elaborato ha cercato di fornire anche gli elementi necessari ad esaminarne i collegamenti con il benessere, fondamentale per chi ricopre un ruolo di insegnante, così da corroborare il ruolo di elemento protettivo per lo stress lavorativo. Alla luce di quanto qui illustrato, si spera quindi che in futuro la direzione della ricerca possa portare alla mitigazione di quelle che sono le sue attuali limitazioni, in particolare per quanto riguarda dimensioni dei campioni, tipo di approccio (sperimentale e non più correlazionale), generalizzabilità dei risultati (tramite maggior variabilità e ampiezza del campione) e mediante l'utilizzo di studi anche longitudinali e che non si fermano a catturare un solo istante post-intervento.

Bibliografia

Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-Compassion, stress, and coping. *Social and personality psychology compass*, 4(2), 107-118.

(*) Neff, K. D., Kirkpatrick, K., & Rude, S. S. (2007b). Self-compassion and its link to adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139–154.

Baelen, R. N., & Galla, B. (2022). Brief Self-Compassion Intervention for Beginning Teachers.

(*) Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(78), 1010-1028.

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children*, 681-711.

(*) Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.

(*) Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2013). Teacher and child predictors of achieving IEP goals of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2748–2763.

Chen, J. J. (2022). Self-compassion as key to stress resilience among first-year early childhood teachers during COVID-19: An interpretative phenomenological analysis. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103627.

(*) Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1645.

(*) Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783e805.

Dev, V., Fernando III, A. T., Lim, A. G., & Consedine, N. S. (2018). Does self-compassion mitigate the relationship between burnout and barriers to compassion? A cross-sectional quantitative study of 799 nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 81, 81-88.

(*) Alkema, K., Linton, J.M., Davies, R., 2008. A study of the relationship between self-care, compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout among hospice professionals. *J. Soc. Work End Life Palliat. Care* 4, 101–119.

(*) Barnard, L., Curry, J., 2012. The relationship of clergy burnout to self-compassion and other personality dimensions. *Pastoral Psychol.* 61, 149–163.

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547.

(*) Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The journal of Positive Psychology*, 3, 137–152.

Germer, C., & Neff, K. (2019). Mindful self-compassion (MSC). In *Handbook of mindfulness-based programmes* (pp. 357-367). Routledge.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of education*, 7(4), 399-420.

Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.

(*) Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525

Johnson, E. A., & O'Brien, K. A. (2013). Self-compassion soothes the savage ego-threat system: Effects on negative affect, shame, rumination, and depressive symptoms. *Journal of social and Clinical Psychology*, 32(9), 939.

Krieger, T., Altenstein, D., Baettig, I., Doerig, N., & Holtforth, M. G. (2013). Self-compassion in depression: Associations with depressive symptoms, rumination, and avoidance in depressed outpatients. *Behavior therapy*, 44(3), 501-513.

(*) Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139–154.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.

(*) Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). 'A model of teacher stress', *Educational Studies*, 4, 1-6.

Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of personality and social psychology*, 92(5), 887.

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International journal of educational research*, 105, 101714.

Matos, M., Albuquerque, I., Galhardo, A., Cunha, M., Pedroso Lima, M., Palmeira, L., ... & Gilbert, P. (2022). Nurturing compassion in schools: A randomized controlled trial of the effectiveness of a Compassionate Mind Training program for teachers. *Plos one*, 17(3), e0263480.

Moè, A., & 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, 103173.

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.

(*) Brown, B. (1999). *Soul without shame: A guide to liberating yourself from the judge within*. Boston: Shambala.

(*) Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New York: Norton

(*) Reich, W. (1949). *Character analysis*. New York: Orgone Institute Press

(*) Wispe, L. (1991). *The psychology of sympathy*. New York: Plenum

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European journal of psychology of education*, 25(3), 281-300.

(*) Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61–99.

(*) Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: prevalence and associations with caregiver behaviour in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 297–318.

(*) Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviours. *Psychology in Schools*, 42(1), 79–89.

(*) Pianta, R. C., Howes, C., Buchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., et al. (2005). Features of prekindergarten programs, classrooms and teachers: do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159.

(*) Rudow, B. (1999). Stress and burnout in teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38–58). New York: Cambridge University Press

Postareff, L., Lahdenperä, J., & Virtanen, V. (2021). The role of self-compassion in teachers' psychological well-being in face-to-face and online teaching during COVID-19. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(3), 13-27.

(*) Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289–303.

(*) Bluth, K., & Neff, K. D. (2018). New frontiers in understanding the benefits of self-compassion. *Self and Identity*, 17(6), 605–608.

Raes, F. (2011). The effect of self-compassion on the development of depression symptoms in a non-clinical sample. *Mindfulness*, 2(1), 33-36.

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of educational psychology*, 105(3), 787.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.

(*) Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.

Turner, K., & Theilking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938-960.

Van Dam, N. T., Sheppard, S. C., Forsyth, J. P., & Earleywine, M. (2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *Journal of anxiety disorders*, 25(1), 123-130.

(*) Christopher, M. S., Charoensuk, S., Gilbert, B. D., Neary, T. J., & Pearce, K. L. (2009). Mindfulness in Thailand and the United States: a case of apples versus oranges? *Journal of Clinical Psychology*, 65, 590–612.

(*) Grossman, P. (2008). On measuring mindfulness in psychosomatic and psychological research. *Journal of Psychosomatic Research*, 64, 405–408.

(*) Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y. P. (2008). Self-Compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 267–285.

(*) Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77, 23–50.

(*) Van Dam, N. T., Earleywine, M., & Danoff-Burg, S. (2009). Differential item function across meditators and non-meditators on the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 47, 516–521.

(*) Van Dam, N. T., Earleywine, M., & Borders, A. (2010). Measuring mindfulness? An item response theory analysis of the Mindful Attention Awareness Scale. *Personality and Individual Differences*, 49, 805–810.

Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69.

Yang, Y., Zhang, M., & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95.

Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340-364.

(*) Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A., & Lee, J. M. (2013). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of happiness studies*, 14(3), 1033-1068.

(*) Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542–575.

(*) Diener, E., & Chan, M.Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3 (1), 1–43.

(*) Eid, M., & Larsen, R.J. (Eds.) (2008). *The science of subjective wellbeing*. New York: Guilford Press

- (*) Emmons, R. A., & Diener, E. (1985). Personality correlates of subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11(1), 89-97.
- (*) Emmons, R.A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (5), 1058–1068.
- (*) Keyes, C.L.M., Shmotkin, D., & Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007–1022
- (*) MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32 (6), 545–552.
- (*) Michalos, A.C. (1980). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research*, 8, 385–422.
- (*) Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069–1081.