



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale

**Corso di Laurea Triennale in Scienze Psicologiche Cognitive e
Psicobiologiche**

Elaborato finale

L'autocompassione negli insegnanti

Self-compassion in teachers

Relatore

Prof.ssa Angelica Moè

Laureanda

Dagmara Skowronska

Anno accademico 2021/2022

Indice

Capitolo I.

1. Il concetto di autocompassione

- 1.1. Che cos'è l'autocompassione
- 1.2. Confronto con l'autostima
- 1.3. Relazioni con altre funzioni psicologiche

Capitolo II.

2. L'autocompassione negli insegnati

- 2.1. L'importanza dell'autocompassione nell'insegnamento
- 2.2. Autocompassione e benessere
- 2.3. Autocompassione e relazione studente-insegnante
- 2.4. Autocompassione e stili di insegnamento
- 2.5. Promuovere l'autocompassione negli insegnanti

Capitolo III.

3. Conclusioni e sviluppi futuri

- 3.1. Lo stato dell'arte
- 3.2. Limiti degli studi
- 3.3. Spunti per future ricerche
- 3.4. Implicazioni pratiche

Bibliografia

Capitolo I.

Il concetto di autocompassione

1.1 Che cos'è l'autocompassione

Il concetto di autocompassione nasce dal pensiero buddista, e nonostante esista già da secoli nella filosofia orientale, è un concetto relativamente nuovo per il mondo e la psicologia occidentale. Lo scambio di idee, avvenuto tra la psicologia e il buddismo nell'ultimo decennio, ha ampliato la comprensione del benessere mentale portando a nuovi modi di concettualizzare e trattare i disturbi mentali.

Per comprendere a pieno il concetto di autocompassione, può essere utile concentrarsi prima sul concetto di compassione, in quanto sono tra loro in stretta connessione. La compassione è quel sentimento che si prova verso gli altri quando ci sentiamo toccati dalla loro sofferenza, vuol dire essere consapevoli del dolore altrui ed essere aperti verso di esso (Neff, 2003); quindi, non implica evitarlo ma trattarlo con gentilezza, attenzione e premura, in modo tale da non porsi con un atteggiamento giudicante bensì con un atteggiamento comprensivo e disponibile con l'obiettivo di alleviare il dolore. L'autocompassione è quindi, quell'atteggiamento positivo di premura e di gentilezza che poniamo verso noi stessi nei momenti di difficoltà, inadeguatezza e dolore. E' utile sottolineare il fatto che la compassione non si estende a se stessi perché più meritevoli o più degni degli altri, ma si estende in quanto l'individuo riconosce la propria interconnessione e uguaglianza con gli altri (Brown, 1999). Infatti, quanto più un individuo è compassionevole, più guarda la propria esperienza alla luce dell'esperienza umana comune, riconosce che il fallimento, il dolore e la sofferenza fanno parte della vita di tutti noi, e che quindi tutti hanno bisogno di compassione, compresi noi stessi (Neff, 2003). Avere compassione per sé stessi può comportare la tendenza a ridurre l'espressione di comportamenti poco funzionali a cui si è abituati, ad esempio incolparsi o rimproverarsi per non aver dato il massimo, ed incoraggiare quei comportamenti che favoriscono il proprio benessere come l'essere gentili e accettarsi riducendo la critica e il giudizio verso noi stessi.

Kristin D. Neff (2003), l'autrice che per prima ha introdotto e posto l'attenzione su questo concetto, afferma che l'autocompassione sia formata da tre componenti principali, come

si può osservare in *Figura 1*, che si sovrappongono e interagiscono a vicenda, in modo da migliorarsi e generarsi reciprocamente: gentilezza verso se stessi contro auto giudizio, sentimenti di umanità comune contro isolamento e consapevolezza contro identificazione eccessiva.

Con gentilezza verso se stessi si fa riferimento alla tendenza ad essere premurosi, comprensivi e aperti con noi stessi invece che essere giudicanti e critici (Neff, 2011). Nei momenti di difficoltà, l'individuo maggiormente auto-compassionevole, piuttosto che ritenersi incompetente, inadatto e inadeguato, o adottare un approccio del tipo “sorridi e sopporta”, si rivolge a sé stesso con un atteggiamento positivo, amorevole, usa un linguaggio ed un tono emotivo di supporto per comprendersi al meglio e per offrirsi conforto.

Il senso di umanità comune si riferisce al fatto di vedere le proprie esperienze come parte dell'esperienza umana più ampia piuttosto che vederli come separati e isolati. L'autocompassione, infatti, fa sì che le persone riconoscano che tutti commettono errori, falliscono o che possono sentirsi inadeguati o inadatti (Neff, 2011), l'imperfezione diventa in questo modo parte di tutti noi. Questa ampia prospettiva di considerare il dolore aiuta a non sentirsi soli nei momenti di difficoltà, proprio per il fatto che ci si sente connessi agli altri, piuttosto che abbandonati a sé stessi con il proprio tormento.

Per ultimo, un atteggiamento autocompassionevole richiede una prospettiva mentale equilibrata di consapevolezza. La consapevolezza è importante per evitare un'identificazione eccessiva con l'esperienza che si sta vivendo, ovvero di essere travolti dal nostro dolore focalizzandoci troppo sui propri pensieri e sulle proprie emozioni



Figura 1. I fattori dell'autocompassione

negative. La consapevolezza aiuta ad avere una chiara visione e accettazione dei fenomeni mentali pian piano che si presentano (Neff, 2003), in modo da non ignorare né rimuginare su aspetti non graditi di se stessi o della propria vita.

Questi aspetti, come detto prima, nonostante siano vissuti in modo diversi e distinti concettualmente, interagiscono per migliorarsi e generarsi reciprocamente (Neff, 2003). Infatti, l'autocompassione fa sì che l'individuo non si identifichi eccessivamente con le proprie emozioni negative per fare "spazio mentale" a sentimenti di gentilezza e riconoscere il più ampio contesto umano della propria esperienza. Allo stesso tempo l'autocompassione richiede di non evitare o reprimere sentimenti dolorosi in modo tale da essere in grado di riconoscere e provare compassione per l'esperienza in primo luogo (Neff, 2003). Dunque, un atteggiamento compassionevole verso se stessi richiede una prospettiva mentale equilibrata, cioè la consapevolezza, la quale implica un'atteggiamento distaccato e non giudicante nei confronti delle proprie esperienze, una minore autocritica e una maggiore comprensione di sé (Jopling, 2000) portando, quindi, ad una migliore autogentilezza. A sua volta, la gentilezza verso se stessi e i sentimenti di connessione possono servire ad aumentare ulteriormente la consapevolezza (Neff, 2003). Ad esempio, se si riduce la tendenza a giudicarsi e colpevolizzarsi, si sviluppa una maggiore accettazione di sé che porta a diminuire l'impatto delle esperienze negative. In questo modo si diventa più consapevoli dei propri pensieri e sentimenti.

Infine, gentilezza verso se stessi e il senso di umanità si valorizzano a vicenda (Neff, 2003), cioè quando il sé viene giudicato in modo rigido, l'autocoscienza viene rafforzata e questo accresciuto senso di sé fa sì che aumentino i sentimenti di isolamento. Tuttavia, la gentilezza verso se stessi ammorbidisce questa autocoscienza, consentendo maggiori sentimenti di interconnessione. Al contrario, rendersi conto che la sofferenza e i fallimenti personali possono essere condivisi con gli altri riduce il grado di colpa e giudizio posto su se stessi, spersonalizzando la propria esperienza in modo che si generino sentimenti di gentilezza e comprensione per tutti coloro che soffrono, compreso se stessi (Neff, 2003).

1.2 Confronto con l'autostima

Per tantissimi anni gli psicologi si sono interessati al concetto di autostima. William James (1890), uno dei padri fondatori della psicologia occidentale, sostenne che

l'autostima sia un aspetto molto importante per il nostro benessere e per la nostra salute mentale, la definì come prodotto della "competenza percepita in domini importanti". Ovvero, l'autostima deriva da quanto abbiamo avuto successo o no in determinati ambiti che sono percepiti dalla società come importanti e rilevanti. Uno dei primi sociologi, Charles Horton, suggerì che l'autostima derivi dal "sé specchio", cioè le nostre percezioni su come appaiano agli occhi degli altri. Nel corso degli anni l'interesse per l'autostima è cresciuto radicalmente, e la maggioranza degli articoli sostiene che l'autostima è positivamente associata a risposte adattive. Per questo motivo, molte scuole hanno attuato programmi per fornire una buona base di autostima ai ragazzi e incentivare l'autostima, con lo scopo di prepararli al successo e alla felicità; quindi, di ridurre anche conseguenze negative della bassa autostima come abbandono scolastico, gravidanze in età adolescenziale o uso di droghe e consumo di alcol. Tuttavia, l'autostima è stata oggetto di critiche negli ultimi anni in quanto indicatore chiave della salute psicologica. In primo luogo, l'autostima nasce dal confronto con il mondo esterno, implica infatti la valutazione delle proprie capacità rispetto a standard stabiliti dalla società e dalla nostra cultura. Nel confronto sociale con gli altri c'è il desiderio di apparire migliori degli altri e quindi la tendenza a sminuirli e a percepirla come inferiori. In secondo luogo, l'autostima è considerata un tratto di personalità stabile piuttosto resistente agli interventi orientati al cambiamento e quindi richiede più tempo per essere modificata (Nelis e Bukowski, 2019), per cui a volte non è dimostrata l'efficacia di interventi per incrementare l'autostima, servirebbe un approccio più bilanciato che consideri differenze individuale e altri effetti mediatori. In terzo luogo, vale la pena sottolineare che l'autostima di per sé non ha conseguenze negative. In effetti, è meglio sentirsi degni e orgogliosi di se stessi che sentirsi privi di valore. La domanda è come e cosa si fa per ottenere una maggiore autostima (Crocker e Park, 2004), ad esempio una modalità consiste nello sminuire gli altri per sentirsi meglio con sé stessi. Questa tendenza a sminuire gli altri, inoltre, potrebbe derivare dalla percezione distorta che l'individuo ha di sé; infatti, potrebbe vedersi più positivamente di quanto non sia nella realtà e percepire gli altri come inferiori. Nonostante non ci siano dubbi sul fatto che bassa autostima sia collegata a conseguenze negative come depressione e ansia, è meno chiaro il fatto che un'autostima eccessiva porti con sé maggiori benefici. Si è visto, infatti, che un'enfasi eccessiva sulla valutazione e sull'apprezzamento del sé può portare al narcisismo, all'egocentrismo e a una mancanza

di preoccupazione per gli altri. Le persone con eccessiva autostima possono risultare aggressive con gli altri se non viene dato il rispetto che pensano di meritare, possono respingere feedback negativi o incolpare gli altri per le scarse prestazioni, inoltre si assumono meno responsabilità e sviluppano un senso di sé che potrebbe risultare un ostacolo per la crescita personale. Per queste ragioni molti psicologi hanno abbandonato il concetto di autostima e hanno introdotto concettualizzazioni alternative, che derivano comunque dal concetto di autostima, ma sono legate più ad un sano atteggiamento verso sé stessi come il rispetto di sé (Seligman, 1995), l'autoefficacia (Bandura, 1990), la vera autostima (Deci e Ryan, 1995), carattere personale (Damon, 1995), e l'autocompassione. Quando si parla di autostima, il più delle volte se ne ricordano gli aspetti positivi, mentre quelli negativi sono meno considerati e quasi dimenticati. In effetti, si ritiene che le persone con un'alta autostima siano più felici e resilienti, ma non è detto che sia effettivamente così: ad esempio, di fronte a un fallimento o a un'umiliazione possono diventare vulnerabili. A questo proposito, Deci e Ryan (1995) hanno proposto il concetto di "vera autostima" per riferirsi a quando l'autostima porta effettivamente maggiore resilienza e meno lati negativi, confermando, in questo modo, i benefici per il benessere di una persona. Anche il concetto di autocompassione offre vantaggi simili all'autostima ma senza i suoi lati negativi, per questo sembra essere una fonte saliente di un'autostima più funzionale per sé e per gli altri. Essere più compassionevoli con noi stessi significa essere più gentili con noi stessi, vederci per quello che siamo, accettare i nostri aspetti disfunzionali e i nostri errori, ricordarci che ognuno di noi ha diritto a sbagliare e quindi entrare in uno stato più ampio, più connesso, più sicuro, protettivo e di accettazione.

Un altro punto interessante è il fatto che, di fronte agli insuccessi, l'autocompassione risulta essere una risorsa importante in quanto può contribuire alla consapevolezza che è intrinsecamente umano commettere errori e che tutti meritano una seconda possibilità. In questo senso più l'individuo è compassionevole più riesce a focalizzarsi sui lati positivi e a trovare il buono nelle situazioni difficili adottando un atteggiamento aperto e di gentilezza. Quindi, mentre l'autocompassione risulta essere maggiore in questi casi, l'autostima, al contrario, viene meno; infatti, tende a calare ed essere indebolita a causa dei sentimenti di fallimento, umiliazione e inadeguatezza che si provano in quel momento. Gilbert e Irons (2005) hanno ipotizzato che la differenza fra autocompassione e l'autostima derivi da diversi sistemi fisiologici utilizzati da ognuno; infatti, propongono

che l'autocompassione disattivi il sistema di minaccia, associato a sentimenti di insicurezza, difensiva e sistema limbico e attivi il sistema autolenitivo, associato a sentimenti di sicurezza e al sistema ossitocina-oppioidi. Viceversa, l'autostima consiste a rappresentare una valutazione di superiorità/inferiorità ed è correlata a impulsi di allerta, energizzazione e attivazione della dopamina (Gilbert, 2008). Mentre l'autocompassione è correlata al benessere perché aiuta le persone a sentirsi al sicuro, l'autostima è correlata al benessere in parte perché aiuta le persone a sentirsi superiori e sicure di sé. Gilbert e Irons (2005) suggeriscono, quindi, che l'autocompassione, attivando il sistema autolenitivo, aiuta a ridurre i sentimenti di ansia e isolamento di fronte alle inadeguatezze personali. Più le persone risultano autocompassionevoli meno tendono a sperimentare ansia, sia prima che dopo, di fronte ad un compito, usano un linguaggio meno isolante quando parlano delle loro debolezze, non si sentono umiliate o incompetenti e sono meno propense ad attribuire un feedback alla propria personalità. D'altra parte, l'autostima basata sul successo nella competizione non è emotivamente stabile e, di fronte alle difficoltà, le persone sono più propense a pensare "sono un fallimento" piuttosto che a considerare gli aspetti positivi. Sembra quindi, che l'autocompassione possa portare molti dei benefici che sono associati all'autostima, ma con meno dei suoi risvolti negativi (Neff 2011).

1.3 Relazioni con altre funzioni psicologiche

L'autocompassione, nonostante sia un concetto derivante dal pensiero orientale, ha molte relazioni con alcuni concetti e con alcune teorie proposte da psicologi occidentali.

In primo luogo, troviamo il concetto di autoempatia, coniato da Judith Jordan (1997), una delle fondatrici del modello di auto-relazione dello sviluppo psicologico delle donne. Questo concetto ha molto a che fare con l'autocompassione, in quanto Jordan tocca implicitamente i suoi tre aspetti fondamentali, ovvero gentilezza verso se stessi, umanità comune e consapevolezza, descrivendolo come un atteggiamento che la persona pone verso se stessa di non giudizio e di apertura, implica il fatto di sentirsi connessi e di essere simili agli altri. Tramite l'autoempatia sentiamo di essere connessi con gli altri, in quanto è correlato al fatto di essere empatici verso gli altri e a capire che i fallimenti fanno parte di tutti noi. Jordan scrive che l'autoempatia è una sorta di "esperienza relazionale

correttiva" con se stessi in cui gli aspetti di sé precedentemente giudicati e rinnegati sono "accettati e a cui si risponde in modo premuroso, affettivamente presente e ricollegato". In secondo luogo, troviamo affinità con la psicologia umanistica. Nella teoria di Maslow (1968) si fa riferimento all'importanza di aiutare le persone, di accettare e riconoscere che il dolore e i nostri fallimenti fanno parte della nostra crescita e sono perciò necessari. Incoraggiando questo tipo di comportamento si aumenta la consapevolezza e la comprensione di sé, aiutando a promuovere quella che Maslow chiama "percezione B", accettazione dell'Essere non giudicante, indulgente e amorevole - verso se stessi (Maslow 1968). Anche Rogers (1961) si avvicinò molto all'autocompassione, suggerendo un "riguardo positivo incondizionato" verso se stessi. Rogers si riferiva soprattutto a quello che doveva essere l'obiettivo di una terapia, ovvero disporre di un atteggiamento non giudicante per aiutare e permettere una consapevolezza maggiore di sé, un atteggiamento più auto-accettante, più autoespressivo, meno difensivo e più aperto (Rogers e Stevens, 1967).

Una successiva relazione con l'autocompassione la troviamo nei costrutti di coping e di regolazione emotiva (Brenner e Salovey, 1997). Con regolazione emotiva s'intende quel processo che l'individuo attua nel monitorare, valutare e modulare i propri stati emotivi. Il coping incentrato sulle emozioni può essere produttivo e proattivo (Neff, 2003), in quanto gli individui si sforzano a comprendere ed esplorare il proprio mondo emotivo. L'autocompassione, infatti, implica in sé l'essere consapevoli delle proprie emozioni in modo tale che sentimenti di dolore e di angoscia non vengano evitati ma trattati con gentilezza e apertura nei termini di umanità condivisa (Neff, 2003).

E' molto probabile che l'autocompassione sia correlata con altri processi psicologici, come la motivazione. Infatti, l'autocompassione viene anche chiamata con il termine di "vera autostima" (Deci e Ryan, 1995), per il fatto che si sviluppa quando l'individuo attua dei comportamenti in autonomia, quando si sente autodeterminato ed ha una motivazione intrinseca, un interesse genuino piuttosto che una ricompensa esterna.

L'autocompassione è uno stato che i ricercatori stanno riconoscendo sempre più come essenziale per un funzionamento psicologico ottimale. Più gli individui si sentono compassionevoli più mostrano salute psicologica, meno depressione e ansia, meno perfezionismo nevrotico, ovvero meno paure di commettere errori e meno standard personali illogici, e infine maggiore soddisfazione per la vita (Neff, 2003).

Capitolo II.

L'autocompassione negli insegnanti

2.1 L'importanza dell'autocompassione nell'insegnamento

Anche in un contesto come quello scolastico, l'autocompassione può essere di grande aiuto per gli insegnanti e di conseguenza per gli studenti. L'autocompassione, un buon atteggiamento nei confronti di se stessi e la consapevolezza dei propri sentimenti possono far adottare all'insegnante uno stile di insegnamento di supporto e di motivazione e a sviluppare un approccio compassionevole e comprensivo verso gli altri. Questo aspetto risulta essere molto importante in quanto i comportamenti che gli insegnanti usano abitualmente per coinvolgere i loro studenti svolgono un ruolo chiave nella motivazione all'apprendimento degli studenti (Moè, 2019).

Insegnare significa soddisfare molte richieste e responsabilità che richiedono un'abile condotta sociale ed emotiva, come fornire sostegno emotivamente reattivo agli studenti, creare un ambiente scolastico stimolante, modellare una regolazione emotiva, guidare con sensibilità gli alunni in situazioni di conflitto, gestire efficacemente i comportamenti problematici degli studenti più bisognosi e far fronte a richieste e responsabilità crescenti (Tarrasch, 2020). Molti insegnanti scelgono questa strada perché amano l'insegnamento, hanno a cuore i loro studenti e vogliono fare la differenza (Tarrasch, 2020), ma è possibile che la realtà differisca dalle aspettative e i docenti si trovino ad affrontare sfide che richiedono molto impegno e che potrebbero essere fonte di stress. Inoltre, nell'ambiente scolastico, le principali fonti di stress per gli insegnanti e gli educatori possono essere la presenza di pressioni come orari di lavoro prolungati, carichi di lavoro pesanti, la definizione di obiettivi e un approccio orientato ai risultati che non tengono conto della situazione (Maratos, 2019). A causa dell'enfasi posta sui risultati accademici, i genitori e gli insegnanti tendono a incoraggiare e a dare priorità al successo accademico rispetto ad altre abilità e qualità degli studenti. Questo tipo di competizione può avere conseguenze negative, ad esempio renderli più vulnerabili alle critiche e al rifiuto (Maratos, 2019). Infatti, Gilbert et al. (2007) hanno suggerito che, rispetto alla competizione sicura dove l'insuccesso è socialmente accettabile e sostenuto, lo stress da competizione e la paura di fallire possono esacerbare l'autocritica ostile, la vergogna e il controllo emotivo, i quali

sono tutti fattori importanti per la salute mentale personale e degli studenti (Maratos, 2019). Un altro aspetto da non sottovalutare è che gli insegnanti dovrebbero distribuire la loro attenzione in modo efficace e flessibile (Tarrasch, 2020), in quanto dovrebbero spostare la loro attenzione da particolari studenti e dai loro bisogni cognitivi ed emotivi a una panoramica dell'intera classe e viceversa. L'impreparazione e l'insensibilità a tali dinamiche possono portare a livelli ancora più elevati stress, burnout, abbandono da parte degli insegnanti, ansia e depressione. Infatti, i sintomi depressivi negli insegnanti sono correlati negativamente con la loro capacità di mostrare il calore e fornire supporto emotivo, di individualizzare l'apprendimento e di organizzare il lavoro nelle scuole (Hwang, 2019). Gli insegnanti che riportano livelli più alti di depressione tendono a valutare i loro conflitti con gli studenti più di quanto i livelli misurati dei comportamenti problematici degli studenti potrebbero prevedere. Inoltre, ridotti livelli di autoefficacia possono portare i/le docenti a adottare meno modalità funzionali quali porre domande a cui gli studenti possano rispondere, fornire indicazioni sui contenuti e procedure o fornire indicazioni, ed oltre a questo possono portare a meno interazione tra insegnante e studente (Hwang, 2019). In questo modo, è possibile che si creino dei circoli viziosi da cui è difficile uscire. L'individuo, inizialmente, mostrando maggiore difficoltà nel gestire situazioni stressanti tende poi a provare minore fiducia in se stesso che lo porta a essere più vulnerabile e a percepire maggiore stress e sintomi di ansia. L'autocompassione potrebbe giocare un ruolo importante per far fronte a queste particolari problematiche. Infatti, i tre fattori dell'autocompassione, ovvero la consapevolezza, la gentilezza e l'umanità comune fanno sì che l'individuo manifesti maggiore ottimismo, motivazione, soddisfazione per la vita, competenza e connessione sociale e tutto questo, di conseguenza, porta ad avere minori sintomi di ansia e depressione in quanto l'individuo si mostra a sé stesso e al mondo esterno con un approccio più amorevole e gentile.

2.2. Autocompassione e benessere

L'autocompassione, insieme alla consapevolezza e alla regolazione emotiva, risultano essere importanti sia per uno sviluppo completo degli studenti, sia per la salute psicologica degli insegnanti che di conseguenza favorisce un buon insegnamento. La regolazione emotiva viene definita come un processo interno tramite il quale le persone gestiscono

l'intensità delle loro emozioni per affrontare in modo più efficace gli stimoli stressanti (Neff, 2003) e la consapevolezza viene concettualizzata come un tratto e uno stato che può essere sviluppato con la pratica che coinvolge due meccanismi: l'autoregolazione dell'attenzione e la consapevolezza non giudicante dell'esperienza. La regolazione dell'attenzione implica il saper gestire gli stimoli interni ed esterni in modo da concentrarci su quelli più rilevanti e più importanti. Ciò promuove la consapevolezza della propria esperienza emotiva, cognitiva e fisica così come avviene momento per momento. La consapevolezza non giudicante è caratterizzata invece da curiosità, apertura e accettazione di quell'esperienza, e può aumentare il coping diminuendo la reattività (Jennings, 2014). In questo modo, l'autocompassione può aiutare ad alleviare i modelli emotivi negativi, promuovendo una consapevolezza non giudicante delle proprie emozioni e preparando la persona a rispondere in modo indipendente ed autosufficiente agli eventi stressanti (Htay Sint, 2020). Si è visto, inoltre, che le differenze individuali nella consapevolezza sono risultate correlate negativamente con diverse misure di stress e positivamente con il benessere, suggerendo che la consapevolezza può contribuire alla resilienza in risposta allo stress. In questo senso la consapevolezza può proteggere un insegnante dagli effetti negativi dello stress correlato al lavoro e può promuovere le dimensioni intrapersonali dell'autoconsapevolezza e dell'autogestione (Jennings, 2014). Inoltre, ricerche recenti sugli educatori della prima infanzia hanno mostrato che alti livelli di consapevolezza di sé e delle proprie emozioni sono associati a relazioni di qualità superiore con gli studenti e questa associazione è stata mediata da livelli più bassi di sintomi depressivi (Hwang et al 2019). A supporto di questa tesi, lo studio di Tarrasch et al (2020) si è interessato a formare quarantaquattro insegnanti a livello socio emotivo e utilizzare la consapevolezza e la compassione per osservare benefici sul benessere. Questo studio ha utilizzato il programma "Call to Care – Israel for Teachers" (C2CIT) per esaminarne l'efficacia negli insegnanti, confrontando i punteggi di autovalutazione degli insegnanti formati con C2CIT con quelli degli insegnanti di controllo. Il programma è stato basato su 20 incontri settimanali, i quali hanno fornito una formazione contemplativa (ad esempio insegnare la respirazione consapevole, la scansione del corpo o praticare la meditazione) e strategie di apprendimento cooperativo che aiutano a promuovere una comunità di cura in classe, strutturate in sequenza secondo tre modalità di cura: ricevere assistenza, sviluppare la cura di sé ed estendere la cura, con la

consapevolezza che ciascuna modalità rafforza le altre. Allo stesso tempo, il programma ha fornito un modello per gli insegnanti per sviluppare la sensibilità alle esigenze di sviluppo dei loro studenti. Gli insegnanti, prima e dopo l'intervento hanno compilato questionari di autovalutazione costituiti da consapevolezza nell'insegnamento, senso di efficacia, ansia di tratto, consapevolezza, autocompassione, burnout, rimuginazione, riflessione e reattività interpersonale. I risultati danno prova del fatto che la pratica della consapevolezza e della compassione unita alle abilità socio emotive mostrano miglioramenti significativi sia a livello interpersonale che intrapersonale. Si è riscontrato un miglioramento legato alla consapevolezza di sé e all'adozione di una posizione non giudicante e non reattiva nei confronti di emozioni e pensieri. La relazione con gli studenti è migliorata in quanto gli insegnanti consideravano più spesso il loro punto di vista e sentivano di capirli meglio. Lo stress percepito insieme all'ansia degli insegnanti sono diminuiti e di conseguenza si è osservato un miglioramento dell'autoefficacia, della consapevolezza, del benessere e dell'autocompassione. Pertanto, i risultati di questo studio dimostrano che la pratica incentrata sulla compassione riduce le emozioni negative e le reazioni di stress, aumenta i sentimenti di vicinanza e gentilezza verso gli altri con un impatto significativo sul benessere degli insegnanti.

2. 3 Relazione insegnante-studente e clima in classe

L'autocompassione, fornendo maggiore benessere all'individuo e promuovendo un controllo emotivo adattivo nei momenti di stress, può portare gli insegnanti a sviluppare un atteggiamento più caloroso nei confronti dei loro studenti che, a sua volta, ha un impatto particolarmente positivo sul loro rendimento scolastico (Hwang, 2019). Lo studio di Jennings (2014) ha esaminato i dati di 35 autovalutazioni di insegnanti di scuola materna su benessere, consapevolezza e autoconsapevolezza in relazione alle osservazioni sulla qualità della classe e alle valutazioni di interviste semi strutturate su un bambino scelto dall'insegnante come il più impegnativo. Ciascuna delle classi degli insegnanti è stata valutata utilizzando la versione pre-K della CLASS, una misura osservativa ben convalidata della qualità della classe. Il sistema di valutazione pre-CLASS K valuta tre domini del clima in classe: supporto emotivo composto da clima positivo, clima negativo, sensibilità dell'insegnante e rispetto per le prospettive degli

studenti; l'organizzazione in aula che comprende la gestione del comportamento, produttività e formati di apprendimento didattico; e supporto didattico che prevede sviluppo del concetto, qualità del feedback e modellazione del linguaggio. Il colloquio è stato costruito sull'intervista sulla relazione con l'insegnante (Teacher Relationship Interview, TRI) basato sulla ricerca sull'attaccamento che indica che importanti relazioni adulto-bambino danno origine a rappresentazioni interne di aspettative, sentimenti e convinzioni che guidano il proprio comportamento e la propria interpretazione del comportamento di un altro. Il TRI ha esaminato nove aspetti delle narrazioni degli insegnanti sulla loro relazione con un bambino specifico: sensibilità alla disciplina, base sicura, presa di prospettiva, neutralizzazione delle emozioni spiacevoli, azione, impotenza, rabbia/ostilità, emozioni piacevoli e coerenza globale. Infine, è stato somministrato agli insegnanti un'autovalutazione per valutare benessere, la consapevolezza e l'autocompassione e successivamente il Beck Depression Inventory, misura di sintomi depressivi. I risultati di questo studio indicano che la consapevolezza può essere una variabile importante in quanto associata a molti indicatori di benessere (Jennings, 2014). A sostegno della teoria prosociale, è stato dimostrato che gli insegnanti con maggiori competenze sociali ed emotive stabiliscono relazioni più favorevoli con i loro studenti; infatti, riconoscendo e comprendendo meglio le loro emozioni e quindi le loro motivazioni, rispondono ai loro bisogni in maniera più positiva e adeguata. Ad esempio, se gli insegnanti capiscono che il comportamento difficile di un bambino è legato a problemi a casa, possono mostrare maggiore empatia e quindi intervenire per aiutare il bambino ad autoregolarsi e a capire se stesso, piuttosto che ricorrere a metodi punitivi e coercitivi (Jennings, 2014). Quanto più un insegnante possiede le competenze sociali ed emotive, tanto più gestisce meglio la classe, è più autorevole e proattivo, nota i cambiamenti nell'impegno dei bambini e usa abilmente il supporto emotivo e verbale per aumentare la motivazione all'apprendimento e guida il comportamento degli studenti attraverso un rinforzo positivo piuttosto che la punizione (Jennings, 2014). I risultati dello studio di Jennings (2014) supportano ricerche precedenti che suggeriscono l'importante ruolo che le caratteristiche psicosociali degli insegnanti possono svolgere nella loro capacità di stabilire e mantenere un clima di classe favorevole all'apprendimento e di costruire e mantenere relazioni di sostegno con i bambini. In questo senso, facilitare la relazione alunno-insegnante è fondamentale per un'interazione costruttiva in classe

(Hwang, 2019). Ad esempio, se l'insegnante percepisce una stretta vicinanza da parte degli studenti tende a sentirsi più motivato e sereno nello svolgere la sua professione, mentre se percepisce un clima sfavorevole di rabbia e frustrazione, potrebbe crearsi una relazione studente-insegnante poco costruttiva e dannosa (Hwang, 2019). Un'esposizione prolungata a queste dinamiche di tensione può portare ad un aumento dello stress a lungo termine e, senza le necessarie risorse e le capacità di far fronte a queste situazioni, il controllo emotivo può diventare difficile e si può venire incontro ad un burnout. La qualità del rapporto alunno-insegnante riguarda però, non solo gli insegnanti, ma anche gli alunni. Infatti, la qualità della relazione studente-insegnante potrebbe influire sulle competenze sociali ed emotive e sui risultati accademici degli studenti (Hwang, 2019). Secondo una metanalisi di 99 studi con studenti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado, l'insieme dei sentimenti e delle emozioni positive e negative e delle relazioni studente-insegnante sono correlate all'impegno e al rendimento scolastico degli studenti. Tra le variabili della relazione studente-insegnante, l'empatia, il calore e l'indirettività degli insegnanti (cioè relazionarsi con gli studenti in modo indiretto, il che implica ad esempio accettare i loro sentimenti, lodarli, incoraggiare l'azione, accettare le loro idee) influenzano positivamente il successo e i risultati accademici degli studenti (Hwang, 2019). Una stretta relazione tra insegnanti e alunni è quindi un vantaggio per il loro benessere. Questo perché una relazione di questo tipo riduce la tendenza degli insegnanti di sentirsi emotivamente svuotati e spersonalizzati (Hwang, 2019).

2.4 Autocompassione e stili di insegnamento

In letteratura sono stati descritti quattro stili di insegnamento che si differenziano per il modo in cui sostengono o frustrano i tre bisogni psicologici fondamentali degli studenti come definito dalla teoria dell'autodeterminazione (SDT): l'autonomia, la competenza e la relazione. Aelterman et al (2019) li ha definiti di autonomia-supporto, strutturante, controllante e caotico. I primi sono due stili di insegnamento motivanti in quanto soddisfano i bisogni psicologici fondamentali degli studenti. Gli insegnanti che adottano uno stile autonomo risultano essere più pazienti e con più probabilità accettano i sentimenti e le emozioni negative espresse dagli studenti e fanno in modo di coinvolgerli

in attività per loro piacevoli ma anche importanti cercando di stimolare e individuare i loro interessi. Se uno studente, ad esempio, si mostra disimpegnato e annoiato l'insegnante, ascoltando il suo punto di vista, sarà pronta a rendere l'argomento e l'attività più interessante e stimolante, manifestando in questo modo l'interesse per lo studente. L'altro stile di insegnamento motivante, quello strutturante, è invece caratterizzato dal fatto che l'insegnante si pone come una guida, cioè aiuta, assiste e suggerisce strategie di apprendimento in modo tale che gli studenti trovino il proprio metodo di studio che consente a loro di sentirsi più competenti. L'adozione di questo stile fa sì che questi insegnanti possano seguire gli studenti passo dopo passo per poi, dopo aver dato loro una guida, lasciarli da soli a lavorare con il proprio ritmo di apprendimento. I restanti due, invece, vengono considerati demotivanti in quanto è più probabile che gli studenti si sentano trascurati dai loro insegnanti, cosa che può farli sentire immeritevoli, incompetenti e poco importanti e questo, a lungo andare, potrebbe portare al disimpegno e al malessere (Vansteenkiste e Ryan, 2013). Lo stile controllante si caratterizza per il fatto che gli studenti più spesso si sentono messi sotto pressione dai loro insegnanti. Gli insegnanti in questo caso tendono a essere esigenti, possono non consentire l'impegno o la scelta e mostrano una scarsa comprensione della prospettiva e dei sentimenti degli studenti (Moè, 2020). Inoltre, gli studenti non hanno libera scelta di, se e come, svolgere un compito; infatti, sono gli insegnanti che più spesso decidono per loro senza dare importanza a ciò che pensa e vuole lo studente, e se un compito viene svolto in maniera non ottimale o se lo studente non segue bene le istruzioni date, l'insegnante tende dare loro la colpa. Lo stile di insegnamento caotico, invece, è caratterizzato da un'insegnante che si mette da parte lasciando liberi gli studenti senza compiti né regole, i quali non sanno come comportarsi, cosa fare e cosa ci si aspetta da loro, quindi, in questo caso, l'insegnante tende ad abbandonare il suo ruolo di guida lasciando l'iniziativa agli studenti, spesso disorientati (Moè, 2020).

Lo studio di Moè e Katz (2020) ha cercato di esplorare la relazione percepita tra l'autocompassione degli insegnanti e le pratiche didattiche demotivanti, ipotizzando che la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti e la realizzazione personale servano come risorse emotive per favorire l'adozione di uno stile di insegnamento autonomo, di supporto e strutturante, mentre il bisogno di frustrazione e il burnout esauriscono queste risorse emotive portando ad un aumento della tendenza degli insegnanti a essere

controllanti e caotici. Per questo studio hanno partecipato 318 insegnanti italiani ai quali è stato misurato il bisogno di soddisfazione, il bisogno di frustrazione, l'autocompassione, il burnout, la desiderabilità sociale e lo stile di insegnamento. I risultati di questo studio confermano che l'autocompassione può essere non solo una risorsa personale per il benessere e la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti ma contribuisce anche alla realizzazione personale e all'attuazione di uno stile di autonomia, sostegno e strutturazione e quindi di stili motivanti. Mentre, maggiore è la frustrazione dei bisogni e il burnout minore è la soddisfazione dei bisogni e l'attuazione degli stili caotici e di controllo (Moè, 2020).

2.5 Promuovere l'autocompassione negli insegnanti

Avere una mente compassionevole e quindi confrontarsi con la realtà e con sé stessi in modo gentile e premuroso porta, di fatto, a vari benefici come maggiore soddisfazione e realizzazione di sé stessi ma anche a minori sintomi di depressione, frustrazione e burnout. Per questo motivo, molti si sono chiesti come fare a formare le persone ad una mente compassionevole. Maratos et al. (2019), a questo proposito, si sono interessati a questo tema e si sono posti l'obiettivo di concentrarsi sulla formazione alla resilienza e all'autocompassione attraverso la terapia incentrata sulla compassione (CFT), quindi si proposero di esplorare il programma di formazione mentale compassionevole (CMT) in sei moduli con il personale scolastico per migliorare il benessere. In questo studio hanno cercato non solo di esplorare i risultati dell'intervento, ma anche gli aspetti relativi alla sua attuazione. Hanno considerato una scuola secondaria privata interessata a partecipare a un breve programma di CMT. Gli obiettivi specifici erano, in primo luogo, sviluppare un breve intervento CMT di sei sessioni che catturassero i componenti essenziali della formazione CMT e che potessero essere attuati in un semestre. In secondo luogo, valutare l'efficacia dell'implementazione in termini di fattibilità, qualità e accettabilità (ovvero, reattività dei partecipanti). In terzo luogo, valutare l'efficacia attraverso indici quantitativi e qualitativi di benessere. Si è ipotizzato che, se l'iniziativa fosse stata efficace, si sarebbero osservati miglioramenti del benessere attraverso misure sia quantitative che qualitative. È stato inoltre ipotizzato che coloro che hanno praticato gli esercizi introdotti avrebbero riportato i maggiori miglioramenti del benessere. I partecipanti erano in tutto

78, tra personale docente, operatori di supporto, personale direttivo e personale di consulenza impiegato nella scuola. L'intervento consisteva in sei sessioni, ciascuna dalla durata di circa 2,5 ore ed è stato condotto nell'arco di un semestre scolastico, quindi in dodici settimane. La prima sessione era di tipo psicoeducativo e aveva lo scopo di informare i partecipanti sui concetti di base della compassione ed il perché abbiamo bisogno di essa, dopodiché seguivano due esercizi brevi di respirazione e di espressione facciale gentile e calda. La seconda sessione si è incentrata ad applicare il modello CMT affinché il personale considerasse il modello in relazione alle proprie esperienze tramite esercizi esperienziali che avevano lo scopo di aumentare la consapevolezza e comprensione delle esperienze e dei comportamenti emotivi in relazione a noi stessi e agli altri, questo per fare in modo che l'attività avesse un impatto a livello personale. Gli obiettivi delle sessioni 3, 4 e 5 fornivano ai partecipanti l'opportunità di praticare esercizi insieme in modo da condividere le proprie esperienze in un ambiente di supporto, cioè in cui ognuno poteva sentirsi libero di esporsi e di condividere le proprie opinioni per discuterne insieme e confrontarsi. La sessione finale, invece, aveva lo scopo di dare una panoramica del programma e concentrarsi in particolare sulle paure, blocchi e resistenze alla compassione e pratiche basate sulla compassione. Dopo ogni sessione, per la raccolta dei dati, al personale è stato fornito un modulo per consentirne la valutazione, inoltre è stato fornito un pacchetto di questionari per valutare il burnout, sintomi di depressione e ansia, sentimenti e pensieri su se stessi durante un fallimento e l'autocompassione, da completare in tre momenti: 2 mesi prima della prima sessione, 1 settimana prima della prima sessione e un mese dopo l'intervento. I risultati di questo studio dimostrano che l'intervento è risultato efficace nel promuovere l'autocompassione, i materiali e l'iniziativa CMT sono stati ben accolti, la maggior parte del personale ha riferito che avrebbe raccomandato la formazione ad altri, hanno ritenuto accettabili le pratiche affettive e sono stati motivati a partecipare. I dati qualitativi hanno rivelato che coloro che hanno praticato gli esercizi CMT hanno mostrato aumenti significativi dell'autocompassione e diminuzioni significative dell'autocritica. Si è notato che maggiore era l'aumento della loro autocompassione dopo l'intervento, maggiore era la diminuzione della loro autocritica nello stesso periodo. Questo fatto risulta importante in quanto l'autocritica è una delle principali fonti di vulnerabilità alla psicopatologia. Esiste quindi, un'ampia evidenza che la terapia incentrata sulla compassione (CFT), da cui

deriva la CMT, ha molti effetti benefici, tra cui incoraggiare il comportamento prosociale nelle popolazioni cliniche e non cliniche, migliorare le relazioni sociali, promuovere la compassione per se stessi e per gli altri e ridurre dello stress (Maratos, 2019). Ci sono, quindi, buone ragioni per credere che la CMT possa essere un buon approccio alla gestione dello stress degli insegnanti.

Capitolo III.

Conclusioni e sviluppi futuri

3.1 Lo stato dell'arte

Secondo una serie di ricerche e studi, l'autocompassione sembra essere un'importante fonte di forza e resilienza di fronte ai fattori di stress della vita e ha dimostrato molti benefici anche in contesti come la scuola, sia a livello intrapersonale che interpersonale. Infatti, gli insegnanti che hanno partecipato a vari interventi mirati a sviluppare una mente compassionevole hanno affermato di essere più consapevoli delle proprie emozioni e dei propri pensieri, di essere capaci a gestirli meglio, affrontarli e di autoregolarsi di fronte a possibili fattori di stress e di tensione, di essere più capaci di comunicare con i loro studenti in quanto provano maggiormente a vedere il loro punto di vista, quindi a capirli meglio e adottare uno stile motivante piuttosto che uno stile controllante o caotico. Inoltre, percepivano meno stress e sintomi di ansia favorendo il benessere mentale e fisico. I risultati delle ricerche, quindi, suggeriscono che l'autocompassione può modellare la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti, promuovendo un senso di benessere e di autoefficacia, riducendo così gli stili di pensiero negativi verso sé stessi e gli altri.

3.2 Limiti degli studi

Gli studi e i training precedentemente riportati, però, non sono privi di limitazioni. Ciò che, in primo luogo, accomuna la maggior parte delle ricerche è la dimensione del campione, il quale essendo piccolo, limita le interpretazioni e la generalizzabilità dei risultati, inoltre i partecipanti non sono stati assegnati in modo casuale ai gruppi di studio, ma in base alle assegnazioni scolastiche o in base agli insegnanti disponibili e volontari. In secondo luogo, in particolare gli studi correlazionali non forniscono indicazioni sulla direzione della causalità, ma solo la comprensione delle loro relazioni. E' quindi possibile, in particolare nello studio di Jennings (2014), che gli insegnanti responsabili delle classi più difficili fossero di conseguenza più infelici, meno consapevoli, meno compassionevoli e meno efficaci a causa di altri fattori al di fuori del loro controllo. Nella ricerca di Maratos (2019), invece, non è stato reclutato alcun gruppo di controllo; quindi,

qualsiasi cambiamento osservato nel benessere e nell'autocompassione potrebbe essere il risultato di cambiamenti durante l'anno scolastico, di un effetto placebo e/o di altre variabili non misurate. Oltre a ciò, l'autocompassione è stata misurata in un unico momento, il che consente di prendere in considerazione solo gli effetti immediati e non vi sono prove di effetti a lungo termine. Infine, comune a tutti gli studi, è il fatto che tutte le variabili sono state raccolte utilizzando questionari auto-riportati, i quali non possono confermare la validità dei dati in quanto i partecipanti hanno la possibilità di distorcere la realtà o andare incontro alla desiderabilità sociale, oppure potrebbero semplicemente non ricordare bene alcuni eventi.

3.3 Spunti per la ricerca futura

I limiti delle ricerche, innanzitutto, suggeriscono di compiere studi con campioni più ampi in modo tale da poter esplorare possibili meccanismi di mediazione ed eventuali moderatori. Inoltre, per la ricerca futura sarebbe interessante considerare la valutazione dei dati in diversi periodi di tempo per analizzare l'impatto dell'autocompassione nel tempo, osservando, in questo modo, non solo l'effetto immediato ma anche i cambiamenti e le variazioni nel tempo. In aggiunta, per far fronte alle problematiche relative all'autovalutazione sarebbe vantaggioso utilizzare altri metodi per valutare i costrutti, come le relazioni con altri (ad esempio partner, studente, preside), osservazioni in altri contesti e i metodi di intervista che si concentrano su questi fattori in modo da fornire un'ampia panoramica della situazione, commenti ed opinioni che potrebbero non essere stati rilevati nelle fasi di preparazione. Ad esempio, le interviste semi-strutturate offrono la possibilità di approfondire temi non trattati in precedenza e danno l'opportunità agli insegnanti di esprimersi in modo flessibile e nella modalità che preferiscono. Infine, sarebbe utile includere nella pratica delle interviste anche gli studenti, in quanto le loro prospettive permetterebbero di trarre un'inferenza più forte sui legami tra il benessere degli insegnanti e il benessere degli studenti.

4.4 Implicazioni pratiche

Gli studi dimostrano che la consapevolezza e l'autocompassione danno un importante contributo al benessere, alle competenze socio-emotive e alla riduzione dei sintomi depressivi e del burnout che, di conseguenza, possono migliorare il lavoro degli

insegnanti, rendere l'ambiente e il clima scolastico migliori e più sereni e aumentare l'adozione di stili motivanti e di supporto. Inoltre, possono essere utili anche gli interventi volti a prevenire la depressione e a sviluppare la consapevolezza e l'autocompassione ma solo se sono progettati e testati utilizzando un disegno randomizzato e controllato per confermare questa ipotesi (Jennings, 2014). In effetti, è possibile che gli insegnanti consapevoli siano in grado di autoregolarsi meglio, il che fornisce una protezione contro i fattori di stress che possono provenire dall'ambiente scolastico e dalla sua gestione. L'autocompassione, in questo modo, può portare ad una maggiore resilienza, ovvero la capacità mentale ed emotiva di gestire fonti di stress e situazioni di vita difficili e tornare, il prima possibile, ad una condizione di equilibrio. L'autocompassione, infatti, modificando l'approccio che si ha con se stessi e con il mondo esterno, fa sì che l'individuo si mostri più sicuro di fronte a situazioni stressanti, i quali non vengono più percepite come una possibile minaccia che potrebbe ridurre il proprio benessere, ma vengono ritenute utili per poter crescere ed imparare dall'esperienza.

Bibliografia

(*) Bandura, A. (1990). Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 316–352). New Haven, CT: Yale University Press.

Brenner, E., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional literacy and emotional development* (pp. 168–192). New York: Basic Books.

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

(*) Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392–414.

(*) Damon, W. (1995). *Greater expectations: Overcoming the culture of indulgence in America's homes and schools*. New York: Free Press.

(*) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). New York: Plenum.

(*) Gilbert, P., & Irons, C. (2005). Therapies for shame and self-attacking, using cognitive, behavioural, emotional imagery and compassionate mind training. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 263–325). London: Routledge

(*) Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Franks, L., Richter, A., & Rockliff, H. (2008). Feeling safe and content: A specific affect regulation system? Relationship to depression, anxiety, stress, and self-criticism. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 182–191.

Hwang, Y. S., Medvedev, O. N., Krägeloh, C., Hand, K., Noh, J. E., & Singh, N. N. (2019). The role of dispositional mindfulness and self-compassion in educator stress. *Mindfulness*, 10(8), 1692–1702.

Hwang, Y. S., Noh, J. E., Medvedev, O. N., & Singh, N. N. (2019). Effects of a mindfulness-based program for teachers on teacher wellbeing and person-centered teaching practices. *Mindfulness*, 10(11), 2385–2402.

(*) James, W. (1890). *Principles of psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.

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.

(*) Jopling, D. A. (2000). *Self-knowledge and the self*. New York: Routledge

(*) Jordan, J. V. (Ed). (1997). *Women's growth in diversity: More writings from the Stone Center*. New York: Guilford

Maratos, F. A., Montague, J., Ashra, H., Welford, M., Wood, W., Barnes, C., ... & Gilbert, P. (2019). Evaluation of a compassionate mind training intervention with school teachers and support staff. *Mindfulness*, 10(11), 2245-2258.

(*) Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand

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.

Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12.

(*) Nelis, S., & Bukowski, W. M. (2019). Daily affect and self-esteem in early adolescence: Correlates of mean levels and within-person variability. *Psychologica Belgica*, 59(1), 96-115

(*) Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

(*) R., & Stevens, B. (1967). *Person to person: The problem of being human*. Moab, UT: Real People Press.

(*) Seligman, M. E. (1995). *The optimistic child*. Boston: Houghton Mifflin.

Sint, H. H., Nwe, K. H., & Aung, A. A. *Self-compassion and Emotional Regulation of Pre-service Teachers* (Doctoral dissertation, MERAL Portal).

Tarrasch, R., Berger, R., & Grossman, D. (2020). Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well being. *Mindfulness*, 11(4), 1049-1061.

(*) Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280

(*) = opera non direttamente consultata