

Il concetto di benessere nell'insegnamento delle lingue: nuove linee di ricerca

Marcella Menegale
Università Ca' Foscari di Venezia
menegale@unive.it

Abstract

In view of the recent transformations occurred in language learning environments, much interest has raised on positive psychology and issues connected to the well-being of learners and teachers. Acknowledging that teacher well-being needs to be taken into great consideration as students' learning achievements largely depend on it, in this article we will try to reflect on what this concept implies, especially in relation to the field of educational linguistics. By drawing on the literature on well-being in language teaching, we will try to present some of the new lines of research opened by the latest changes in language learning environments, which seem to be urgently in need of further investigation.

Parole chiave

Benessere, emozioni, insegnamento linguistico, psicologia positiva

1. Introduzione

È principalmente a partire dagli anni '70 del secolo scorso che si è iniziato a comprendere che le emozioni “non sono alla periferia dei processi cognitivi, ma al centro stesso del nostro pensiero e delle nostre valutazioni e motivazioni. Le emozioni sono al centro della cognizione umana” (Oatley 1992 citato in Cardona 2021: 4). L'attenzione degli studiosi si è incentrata sugli aspetti affettivi che influiscono sull'apprendimento, dapprima con l'ipotesi del filtro affettivo (Krashen) e successivamente con gli studi sull'ansia nella classe di lingua (Horwitz, Oxford ed altri). Nel frattempo, si sviluppa anche la ricerca sulle emozioni in relazione alla motivazione: si ricordano il concetto di *ideal L2 self* (Dörnyei) e quello di intelligenza emotiva (Gardner), quelli di autodeterminazione (Ryan e Deci), autoregolazione (Zimmerman) e autoefficacia (Bandura) (per riferimenti teorici si veda Luise 2018 e Al-Hoorie e Szabó 2022). Si arriva dunque via via a focalizzarsi sempre più anche sulle emozioni positive, preparando il terreno per quella svolta (“emotional turn”, White 2018 in Dewaele et al. 2019: 5) nella ricerca portata dalla psicologia positiva. Tra le varie emozioni positive, quella legata al piacere di apprendere una lingua è l'emozione maggiormente attenzionata (Serragiotto 2006; cfr. Balboni 2022, Caon 2021 e Landolfi 2014 per una bibliografia recente).

Lungi ormai dal poter essere considerata una tabula rasa, un contenitore vuoto da riempire con informazioni e nozioni, la mente dello studente si scopre influenzata da diversi fattori individuali (motivazione, credenze, percezioni di sé, ecc.) che incidono fortemente sull'apprendimento e che meritano, pertanto, di essere indagate a fondo. In questo senso si legge il tentativo di Hattie (2009) che, nella sua famosa meta-analisi condotta su più di 800 studi eseguiti su studenti di tutto il mondo, tenta di capire quali siano gli aspetti che influenzano positivamente il rendimento scolastico, quelli non rilevanti e quelli che invece lo ostacolano. Pur non volendo andare nel dettaglio dell'analisi, è interessante qui ricordare che il macrofattore che è risultato avere un impatto maggiore sul processo di apprendimento è quello legato

all'insegnante. A conclusioni simili erano giunti altri studi (cfr. Day 2011). In risposta a ciò, la ricerca si è spostata maggiormente sugli insegnanti e sulle loro emozioni, riconoscendo che il loro benessere influisce sulla qualità dell'apprendimento dei loro studenti (cfr. Caprara et al. 2006).

Scopo di questo articolo non è quello di passare in rassegna le teorie sulle emozioni che informano la linguistica educativa, compito peraltro molto ben assolto da illustri autori in altre sedi (tra gli autori italiani si veda, ad esempio, Balboni 2013; Beseghi 2018; Borrello 2005; Cardona 2001, 2021; De Marco e Paone 2017; Daloso 2009). Si cercherà invece di riflettere su come le emozioni e il concetto di benessere ad esse legato siano stati investigati rispetto alle sfide che i docenti hanno dovuto affrontare negli ultimi anni, inclusa la recente spinta verso le nuove modalità di insegnamento a distanza.

2. La psicologia positiva e il concetto di benessere

La psicologia positiva (d'ora in poi PP) è un settore di ricerca relativamente giovane della psicologia, nato circa vent'anni fa. Integrando gli insegnamenti di Lao-Tzu, Confucio, Aristotele, San Tommaso d'Aquino, William James, John Dewey, Carl Rogers e Abraham Maslow (si veda Peterson e Park 2003), la PP è riuscita ad evolversi proponendo teorie innovative che mirano a promuovere la prosperità (*'flourishing'*) dell'individuo favorendo le sue emozioni positive, il coinvolgimento, il senso della vita, le relazioni e l'autorealizzazione (Seligman 2011). Oggetto di studio della PP sono dunque le emozioni positive, i tratti del carattere che dispongono l'individuo ad uno stato emozionale positivo, gli ambienti che permettono agli individui di 'fiorire' e tutte le condizioni che generano uno stato di benessere dell'individuo. Tra gli studiosi di riferimento della PP vi sono sicuramente Seligman e Csikszentmihalyi, insieme a Diener, Jamieson, Peterson e Vaillant. È questo gruppo che dà vita a inizi anni 2000 al centro di PP presso l'Università delle Pennsylvania, al primo Seminario sulla PP tenutosi a Washington DC e al primo numero speciale dedicato interamente al tema della PP pubblicato in una illustre rivista di psicologia.

Uno dei concetti cardine della PP è il benessere, un multi-costrutto che include emozioni, attitudini, salute fisica e mentale e che viene spesso indagato attraverso valutazioni che il soggetto stesso dà della propria vita. Si parla infatti proprio a questo proposito di 'benessere soggettivo' (Diener 1984 in Ascher e Waber 2021) per riferirsi sia al grado di soddisfazione che una persona esprime rispetto sia alle proprie condizioni di vita (ad esempio, il lavoro, la famiglia, il tempo libero, il futuro) sia alle emozioni provate nella propria esistenza. Uno stato di benessere è associato a una percezione complessivamente positiva che l'individuo ha di sé, pur non rinnegando la presenza di emozioni negative che fanno comunque parte della vita di ciascuno e che possono essere tenute sotto controllo grazie a strategie di *coping*. Queste sono infatti tecniche che permettono all'individuo di adattarsi ad una situazione di stress, facendo fronte in modo efficace alle emozioni negative che minano il benessere.

Benché sia ampiamente riconosciuta la natura multidimensionale del concetto di benessere, non vi è altrettanto consenso sull'incidenza dei vari fattori e sui modelli di riferimento. Tra questi, vi è sicuramente il modello PERMA (*Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment*) di Seligman (2011). Esso consiste in 5 componenti legate al benessere: 1) emozioni positive (ad esempio, pace, gratitudine, soddisfazione, piacere, ispirazione, speranza, curiosità); 2) impegno in attività che ci assorbono completamente permettendoci di arrivare ad uno stato ottimale di coinvolgimento (*'flow'*): accade quando siamo talmente impegnati in un compito da avere la percezione che il tempo si fermi; 3) relazioni interpersonali positive; 4) significato e scopo di ciò che facciamo: è necessario percepire che il senso delle nostre azioni e della nostra vita abbia un significato che va al di là

di noi stessi e dell'utilità per la sola nostra vita; 5) realizzazione dei nostri obiettivi, che andrà a promuovere il senso di autostima e autoefficacia. Molti sono i punti in comune con la teoria dell'autodeterminazione (Ryan e Deci 2017) che sostiene che quando i bisogni psicologici di base (bisogno di autonomia, ossia di sentire che si agisce per propria volontà, bisogno di competenza, ossia credere di riuscire ad agire con competenza per lo svolgimento di compiti importanti, e bisogno di relazioni, ossia cercare e sviluppare delle relazioni sicure e positive con gli altri nel proprio contesto sociale) sono supportati e soddisfatti all'interno di un contesto sociale, le persone si sentono più motivate e percepiscono maggiore benessere.

3. L'educazione linguistica 'positiva'

Vista la grande influenza che le emozioni hanno sull'apprendimento e sull'insegnamento delle lingue, la PP è arrivata di recente a trovare un posto di rilievo anche negli studi di linguistica educativa. A partire da Lake (2013 citato in Mercer e MacIntyre 2014) si inizia a parlare di PP in relazione all'apprendimento linguistico, dando avvio a un cambio di prospettiva nella ricerca: anziché focalizzarsi sulle cause che influiscono negativamente sull'apprendimento, ci si comincia a concentrare sui fattori che invece possono favorirlo, rendendolo un'esperienza piacevole e gratificante. I temi di ricerca nel nostro campo si incentrano sulla positività delle emozioni nei processi coinvolti, sui fattori motivazionali e attitudinali, sui punti di forza di insegnanti e studenti come aspetti facilitatori dei processi di insegnamento/apprendimento linguistico, sulle caratteristiche delle istituzioni educative che consentono il successo, sullo sviluppo e sul benessere sia degli insegnanti che degli studenti (MacIntyre 2016). Alcuni studiosi identificano questo ambito come un vero e proprio approccio dell'educazione linguistica, ovvero 'l'educazione linguistica positiva' (Mercer et al. 2018).

Guardare al benessere nel contesto specifico della didattica delle lingue significa dover includere dinamiche che vanno al di fuori della personalità di insegnante e studenti e perfino al di fuori della classe stessa. Risulta dunque necessario integrare il modello di Seligman (e la sua interpretazione prevalentemente "soggettiva e personale" di benessere, Mercer 2021: 16) con altre dimensioni che aiutino a rappresentare in modo più inclusivo l'insegnamento linguistico. Due alternative vengono da Oxford (2016) e da Mercer (2021). Mentre Oxford propone il modello EMPATHICS (*Empathy, Motivation, Perseverance-resilience, Agency-autonomy, Time, Habits of mind, Intelligences, Character strengths, Self factors*), principalmente pensato per indagare le emozioni degli studenti in un costrutto psicologico più complesso e dinamico, anche nel tempo, Mercer si concentra sulle emozioni degli insegnanti all'interno di un modello 'ecologico' dove a livello micro viene considerata la scuola o la classe in cui il docente opera, e a livello macro vengono contemplate le politiche linguistiche nazionali e internazionali, il contesto, le strutture socio-economiche, ecc. Questo modello ecologico è ripreso in diversi studi che riguardano il benessere dell'insegnante di lingue, alcuni citati nei paragrafi successivi.

4. Il benessere dell'insegnante

Il benessere degli insegnanti sul posto di lavoro è uno dei punti chiave nell'agenda politica europea e nazionale, centrale anche nell'ultimo rapporto Eurydice 2021. Questo perché non solo il sentirsi bene influenza la loro soddisfazione sul lavoro e l'entusiasmo per ciò che fanno, ma ha altresì un impatto sull'attrattiva della loro professione e, di conseguenza, sulla loro permanenza nella professione (CE 2021). Molti sono gli studi che suggeriscono una relazione causale tra benessere degli insegnanti, risultati degli studenti e qualità dell'insegnamento e che riportano dati sulla "contagiosità" di emozioni positive scaturita da un insegnante che vive la

sua vita personale e professionale con positività (cfr. Hascher e Waber 2021 per una rassegna della letteratura negli ultimi venti anni).

L'insegnamento è un'attività indissolubilmente legata alla vita personale degli insegnanti, un lavoro in cui i docenti investono quei valori che credono il loro insegnamento debba rappresentare. Di conseguenza, i docenti trovano nella propria professione e nei propri studenti una fonte importante per la loro autostima e autorealizzazione, ma anche una causa della loro vulnerabilità (Nias 1989 in Zembylas 2003).

Infatti, oltre ad essere associato a costrutti psicologici positivi che originano soddisfazione ed emozioni positive, resilienza, motivazione e impegno, il benessere viene influenzato anche da emozioni negative, causa di stress e burnout. Le scuole e le classi sono "arene emozionali complesse" (Chen, 2016: 68) che espongono gli insegnanti a continui input emotivi da parte di studenti, colleghi, genitori e dirigenti. Per far fronte a tali input, è necessario che gli insegnanti sappiano gestire correttamente le proprie emozioni. Questa esigenza è particolarmente sentita nei periodi in cui avvengono dei cambiamenti, poiché si è visto come le emozioni siano particolarmente intese nel momento in cui ai docenti vengono proposte modifiche al loro operato (cfr. Chen 2016). Ne deriva l'importanza di investigare a fondo ciò che influenza il loro benessere e i problemi correlati come burnout, stress e logoramento.

4.1 La ricerca sul benessere degli insegnanti di lingue

Mentre il filone di ricerca generale sugli insegnanti è ad oggi piuttosto ampio e può dar conto di interessanti risultati (cfr. Day 2011 per una rassegna del contesto internazionale e Barbieri et al. 2019 per il contesto italiano), gli studi specificamente dedicati agli insegnanti di lingue sono ancora pochi. Dörnyei (2018) fa notare come gli insegnanti di lingue siano stati alquanto trascurati e come, nella maggior parte dei casi, siano stati considerati poco più che uno dei tanti fattori che influenzano il successo degli studenti anziché essere esaminati come il fattore principale – come visto anche nello studio di Hattie (2009) sopracitato.

La letteratura, che fortunatamente si sta popolando di nuove ricerche negli ultimi anni (cfr. Martinez Agudo 2018 e Dewaele e Li 2022 per una bibliografia approfondita), rivela che la situazione specifica degli insegnanti di lingue è potenzialmente diversa da quella degli altri insegnanti. Tra i fattori che rendono l'insegnamento in genere una delle professioni più stressanti vi sono i pesanti carichi di lavoro, i vincoli di tempo, la fatica a bilanciare efficacemente lavoro e vita privata, scarsa autonomia decisionale, eccessivi obblighi amministrativi, relazioni insoddisfacenti con colleghi e dirigenti scolastici, l'ansia dovuta alla natura fortemente emotiva del lavoro e una bassa autostima professionale (cfr. Johnson et al. 2005). Nello specifico dell'insegnamento delle lingue, ci sono ulteriori ansie che possono rappresentare fattori di stress: ansie causate dai dubbi sulle proprie capacità linguistiche, dalla necessità di affrontare le ansie nell'apprendimento linguistico degli stessi studenti, dalla difficoltà di gestire adeguatamente classi con alunni aventi competenze spesso piuttosto eterogenee, dalle continue innovazioni metodologiche che riguardano la didattica delle lingue e che richiedono molto investimento in termini di tempo ed energia per essere attuate, dalle componenti interculturali legate all'insegnamento linguistico e dalle condizioni di lavoro molto spesso precarie, soprattutto nelle scuole di lingua private (cfr. MacIntyre et al. 2020). Coloro che riescono a controllare meglio i fattori di stress emotivo e le difficoltà nel loro ambiente di insegnamento avranno maggiori probabilità di vivere un'esperienza di benessere (Talbot e Mercer 2022).

In Dewaele et al. (2019) vengono passati in rassegna alcuni tra i principali studi svolti sulle strategie di *coping* usate dai docenti per gestire le proprie emozioni durante momenti di stress. In particolare, in Morris e King (2018) vengono esaminate le strategie usate da 7 insegnanti universitari giapponesi per regolare le loro emozioni di fronte all'apatia degli

studenti, al silenzio in classe, a comportamenti scorretti e a condizioni difficili di lavoro. In Oxford (2020) si indaga l'uso dinamico da parte di 5 insegnanti di empatia, intelligenza emotiva, gestione delle emozioni e controllo del lavoro emozionale con l'intento di sviluppare una 'bussola emozionale' che permetta ai docenti di regolare meglio le proprie emozioni. In Dewaele e Mercer (2018), invece, vengono investigati gli atteggiamenti di 513 docenti di inglese LS verso i loro studenti. Ad incidere sugli atteggiamenti positivi risultano essere i seguenti fattori: il livello dell'intelligenza emotiva degli insegnanti (più alto è più sono ben disposti verso gli studenti, soprattutto quelli vivaci), la durata della loro esperienza professionale (maggiore è l'esperienza, maggior è la capacità di instaurare relazioni positive con gli studenti), il loro livello di competenza linguistica (i docenti che padroneggiano meglio la lingua sono quelli che si rapportano in modo più positivo con la classe) e, infine, il genere (le docenti femmine hanno attitudini più positive rispetto ai colleghi maschi). Infine, in MacIntyre et al. (2019) si indagano i fattori della personalità (gentilezza, scrupolosità, stabilità emotiva, intelligenza, estroversione) in relazione al benessere (modello PERMA di Seligman) su 47 insegnanti di lingua inglese LS. Il fattore della personalità che maggiormente si correla in modo positivo (o negativo) con il benessere risulta essere la stabilità emotiva (o mancanza di essa).

Nonostante i risultati interessanti, gli studi quantitativi che, come questi ultimi due citati, si basano sull'uso di questionari per indagare le percezioni individuali, pongono almeno due limiti: a) sono inclini a bias e b) sebbene mostrino correlazioni statisticamente significative tra le variabili indagate, non permettono di capire quale sia la natura causa-effetto della relazione (i docenti sono più felici e stimolati dal loro lavoro perché riescono a controllare meglio le proprie emozioni oppure, al contrario, riescono a controllare meglio le proprie emozioni perché si sentono più felici e soddisfatti del proprio lavoro? I docenti si sentono più appagati perché gli studenti ottengono buoni risultati oppure, al contrario, gli studenti ottengono buoni risultati perché i loro docenti si sentono appagati nello svolgimento della loro professione?). Una triangolazione di dati che comprenda osservazioni, interviste e dati dagli studenti consentirebbe una lettura più esaustiva dei risultati, così come l'implementazione di progetti di studio longitudinali e sperimentali permetterebbe una maggiore comprensione dell'incidenza dei fattori anche nel tempo. A questo proposito, MacIntyre e Mercer (2014) incoraggiano i ricercatori a guardare alle emozioni su scale temporali diverse, dal breve termine (pochi secondi) al lungo termine (anni) per capire meglio anche condizioni emotive "ambivalenti", in cui vengono sperimentate contemporaneamente emozioni positive e negative.

Di sicuro, ciò che viene evidenziato da diverse ricerche è che, tra i fattori di stress cronico che i docenti di lingue più frequentemente riconducono al loro lavoro vi sono un carico di lavoro pesante, lo stress dovuto a insoddisfazione finanziaria e un orario di lavoro eccessivo (Borg 2006; MacIntyre et al. 2019; Mercer 2020). La sensazione di logoramento che pervade in particolare gli insegnanti di lingue straniere (seguiti dagli insegnanti di matematica e scienze) è ben evidente in una meta-analisi condotta da Mason (2017) su studi realizzati nel Regno Unito, negli Stati Uniti e in Australia. Mason ipotizza che la tendenza risultante nel suo studio potrebbe essere causata da una serie di difficoltà legate direttamente alla didattica delle lingue, non per ultimo lo scarso valore attribuito all'insegnamento delle lingue straniere soprattutto nei paesi prevalentemente anglofoni. Purtroppo la ricerca sul benessere dei docenti che insegnano lingue straniere diverse dall'inglese è stata oggetto di pochi studi fino ad oggi. Tra i più recenti, si cita quello di Proietti Ergün e Dewaele (2021) su 174 insegnanti di italiano L2 in Italia e all'estero. Lo studio ha investigato la relazione tra benessere e resilienza e un terzo fattore emotivo: il piacere nell'insegnamento delle lingue straniere (FLTE: Foreign Language Teaching Enjoyment – adattato dal costrutto di piacere nell'apprendimento linguistico). I dati hanno rivelato che i docenti più felici erano quelli che manifestavano un maggiore livello di

benessere e di resilienza. Tra le variabili, si è visto che età e anni di esperienza nell'insegnamento influivano sulla positività della correlazione.

Diversi studi che fanno riferimento agli insegnanti in generale (non nello specifico agli insegnanti di lingue) hanno dimostrato che una sensazione di logoramento viene percepita in modo particolarmente intenso nei primi 5 anni di esperienza di insegnamento (cfr. Mason e Poyatos Matas 2015). Si tratta infatti di un periodo particolarmente critico perché il docente 'novizio' è chiamato ad insegnare e contemporaneamente sta imparando a farlo. È addirittura nei primi tre anni di carriera che le credenze sull'auto-efficacia dei docenti sono maggiormente modificabili (sia in positivo che in negativo) e ci sono maggiori probabilità di sperimentare lo "shock da realtà" (Veenman 1984), ossia quel fenomeno che si realizza quando i nuovi insegnanti, una volta sul campo, abbandonano quanto hanno imparato nella loro precedente esperienza formativa universitaria perché non hanno le capacità o la possibilità di mettere in pratica ciò che è stato loro insegnato. Per quanto riguarda specificatamente i docenti di L2/LS, sebbene la letteratura sull'abbandono sia ancora agli inizi, esiste un interessante filone di ricerca che ha esaminato vari costrutti psicologici strettamente legati a stress, burnout, logoramento e resilienza. A quanto sappiamo, quello di Sulis et al. (2022) è il primo studio ad aver messo in relazione il benessere percepito dai docenti di lingua a inizio carriera, con l'obiettivo di comprendere meglio le ragioni che portano all'abbandono della professione o, al contrario, che caratterizzano la loro resilienza. Gli studiosi hanno raccolto dati su 6 docenti di inglese LS neoassunti in Austria e 8 docenti di diverse LS (francese, cinese, spagnolo, tedesco e russo) nel Regno Unito, basando il loro disegno di ricerca sul modello PERMA di Seligman integrato con il modello ecologico di Mercer (2021, si veda sopra – quindi con l'aggiunta delle dimensioni legate al contesto socioeducativo). Dai dati si evince che gli aspetti collegati al benessere che sembrano contribuire maggiormente all'abbandono o alla resilienza da parte dei docenti neoassunti sono il perfezionismo, l'autoefficacia, l'equilibrio tra vita professionale e privata, l'autoregolazione, le relazioni all'interno della scuola e lo status di insegnante di lingua straniera. Sebbene si tratti di uno studio qualitativo, dunque senza pretese di generalizzazioni e rappresentatività, i risultati riscontrati si allineano a quelli di altri studi precedenti (cfr. Sulis et al. 2022), rafforzando dunque la rilevanza di quanto da loro rilevato. Tra le riflessioni degli autori, viene indicata la necessità di fornire ai docenti a inizio carriera una preparazione specifica che preveda indicazioni pratiche su come affrontare il passaggio dalla fase di tirocinio a quella in servizio, al fine di sviluppare quel livello di autoefficacia utile a sentirsi più pronti nel gestire le diverse situazioni ed emozioni legate alla loro nuova professione. Questa esigenza è in realtà sottolineata da diversi autori: ad esempio, c'è chi suggerisce di includere istruzioni chiare in merito alle esigenze e alle responsabilità dei loro ruoli, al fine di ridurre la discrepanza tra le aspettative iniziali e la realtà dell'insegnamento (Mason 2017) e chi propone di insegnare loro a riflettere criticamente sul loro operato in modo da avere maggior controllo sulle emozioni negative (Miller e Gkonou 2018).

Del resto, la pratica esplorativa può contribuire fortemente ad aumentare la consapevolezza delle complessità che caratterizzano le dinamiche della classe e a focalizzarsi su ciò che favorisce o minaccia la qualità del lavoro, il rapporto con gli studenti, il benessere degli insegnanti e degli studenti (Wright, 2005). Questa visione ben si ricollega alle idee che stanno alla base della psicologia positiva e a uno studio, a nostro avviso particolarmente interessante, che qui riporteremo brevemente. Si tratta di una ricerca svolta da Etherington et al. (2020) su 12 insegnanti di inglese dell'Arabia Saudita e della Gran Bretagna, che mirava ad indagare il ruolo che le emozioni positive hanno nel favorire il benessere e la resilienza degli insegnanti di lingue. La particolarità dello studio è che le emozioni venivano investigate attraverso la loro associazione ad oggetti di vita quotidiana ('sticky objects'). Attraverso l'uso di una app ('Diario'), i docenti dovevano fotografare ogni giorno almeno un oggetto che trasmetteva loro emozioni positive; per ciascuna foto, dovevano poi descrivere brevemente

l'emozione associata all'immagine. Dalle successive interviste con gli insegnanti, è emerso che gli oggetti che scaturivano in loro le emozioni più forti erano collegati o alla sfera personale/interpersonale (che aveva a che fare con la cura di sé, dei colleghi e degli studenti, ad esempio la foto di un caffè bevuto in un momento di riposa tra una lezione e l'altra, da soli o in compagnia) o alla sfera didattica (legata ai progressi degli studenti e alla creazione/utilizzo di alcune risorse, ad esempio la foto di una produzione scritta di uno studente) o all'ambiente (gli spazi fisici della scuola, ad esempio una foto di una porta o della disposizione dei banchi). I partecipanti hanno affermato che tenere un diario li ha aiutati a concentrarsi sulle piccole cose, aspetti positivi che caratterizzano la vita ma che spesso non vengono notate. Nel caso di questo studio, dunque, la pratica esplorativa ha permesso agli insegnanti di identificare ciò che apprezzavano del loro lavoro.

4.2 Ultimi sviluppi nella ricerca sul benessere degli insegnanti

Come è accaduto in molti altri ambiti scientifici, anche in quello della linguistica educativa la ricerca si è spostata recentemente sugli effetti causati dall'emergenza vissuta a seguito dello scoppio della pandemia da Covid-19. Sebbene l'attenzione degli studiosi si sia concentrata principalmente sugli studenti, le loro emozioni, gli effetti sul loro apprendimento, ecc., alcune indagini sono state fatte anche sugli insegnanti, per capire le emozioni da loro provate durante gli stravolgimenti sopraggiunti nel settore educativo. Alla situazione di emergenza che ha toccato la sfera personale di ciascuno, con periodi di quarantena forzati, restrizione negli spostamenti e nelle relazioni sociali e forti preoccupazioni per l'andamento dell'economia, i docenti hanno dovuto sommare la chiusura del loro posto di lavoro, il passaggio repentino alla didattica a distanza, la riprogettazione dell'insegnamento con nuovi tempi, risorse e modalità di realizzazione, e la riorganizzazione delle relazioni con gli studenti, i genitori, i colleghi. La percezione di benessere, come si può immaginare, è stata messa a dura prova (cfr. OCSE, 2020, UNESCO, 2020). Le conseguenze organizzative e didattiche di questo periodo emergenziale sono state ampiamente indagate dalla ricerca educativa anche in Italia (per dettagli cfr. Stanzione e De Santis 2021) che ne ha evidenziato le caratteristiche, i limiti e i punti di forza.

La necessità improvvisa di convertire le classi tradizionali, in presenza, in ambienti didattici che permettessero l'apprendimento da remoto ha accelerato la spinta verso la digitalizzazione dell'educazione. In pochi giorni sono state aperte milioni di aule virtuali in tutto il mondo, in cui lezioni sincrone e asincrone si affiancavano a test e quiz online, condivisione di documenti e risorse di ogni tipo. Da un lato, le strutture non erano pronte per affrontare questo cambiamento repentino (in alcuni Paesi, tra cui l'Italia e la Francia, le piattaforme educative utilizzate dalle scuole sono state oggetto di attacchi informatici, costringendo al blocco delle lezioni per qualche giorno); dall'altro, i docenti si sono trovati catapultati in una realtà nuova senza avere, almeno per la maggior parte di loro, le competenze per gestirla. La velocità con cui è avvenuta la trasformazione didattica dalle aule scolastiche alle aule virtuali è ben resa da uno studio di MacIntyre et al. (2020), in cui su un campione di 634 insegnanti di lingua di tutti gli ordini di scuola e università provenienti principalmente da Europa, America e Asia, il 95% dichiarava di aver dovuto trasferire online i propri corsi e, di questi, il 75% sosteneva di aver avuto meno di una settimana di tempo per preparare e gestire questo passaggio alla didattica a distanza.

Interessante è a questo proposito il filone di ricerca che ha indagato le strategie di coping degli insegnanti di lingua in situazione di particolare stress come in quella del periodo pandemico. In particolare, lo studio ad oggi più rilevante è quello di Gregersen, Mercer e MacIntyre svolto su 765 insegnanti in tutto il mondo a cui è stato chiesto di identificare i fattori di stress, le strategie di coping messe in atto, i miglioramenti percepiti ed eventuali consigli da

fornire ai colleghi. I dati sono stati analizzati sia quantitativamente (MacIntyre et al. 2020) che qualitativamente (Gregersen et al. 2021). I risultati hanno evidenziato che le strategie che hanno aiutato gli insegnanti ad affrontare in modo positivo le sfide didattiche della pandemia erano quelle messe in atto per accettare la nuova situazione, sviluppare una nuova pianificazione del lavoro e cercare il lato positivo nella nuova condizione lavorativa. Al contrario, i docenti che hanno rinnegato l'esistenza della complessità del momento, magari cercando di distrarsi con altri impegni in modo da non affrontare la situazione, hanno finito per provare ansia, rabbia, tristezza e solitudine. I fattori di stress percepiti dai partecipanti sono stati codificati in sei categorie: salute, insegnamento online, vita domestica, limiti alla libertà, incertezze finanziarie e incertezza generale sul futuro. Gli aspetti che invece i docenti hanno vissuto come un miglioramento nella loro vita erano collegati alla loro crescita professionale e, in alcuni casi, una evoluzione positiva nella relazione con gli studenti e nella gestione del tempo (per quegli insegnanti che hanno avuto una riduzione della quantità di corsi da svolgere). Infine, i consigli forniti dai partecipanti erano incentrati sull'essere sempre pronti ad affrontare le sfide in modo propositivo, di vedere fonti di crescita e sviluppo professionale nelle circostanze di cambiamento e di adottare il più possibile atteggiamenti positivi.

5. Conclusioni

In questo articolo abbiamo cercato contribuire alla discussione sul benessere degli insegnanti di lingue, attraverso una presentazione, per quanto breve, delle principali teorie e ricerche che caratterizzano questo giovanissimo settore di studi. Grazie ad una quantità sempre maggiore di studi empirici basati su una varietà di approcci epistemologici e metodologici possiamo oggi comprendere più in profondità le dinamiche complesse che caratterizzano le emozioni positive e negative dei docenti, oltre che degli studenti (Dewaele et al., 2019). Sebbene i risultati della ricerca siano difficilmente generalizzabili, soprattutto per il fatto che la maggior parte coinvolge insegnanti di inglese, i cui dati non possono essere rappresentativi degli insegnanti delle altre lingue, essi servono comunque ad ampliare la conoscenza su un tema che oggi riscuote sempre maggiore attenzione. Le difficoltà vissute dal settore educativo durante la crisi pandemica hanno ulteriormente evidenziato l'importanza del ruolo dell'insegnante, della sua formazione professionale e della sua capacità di saper affrontare emotivamente le grandi sfide del nostro tempo. Anche alla luce dell'Agenda 2030 e del benessere invocato dalle politiche che la sostengono, è necessario ripensare il sistema educativo, partendo proprio dal promuovere la soddisfazione degli insegnanti nel proprio lavoro, il loro senso di autoefficacia e le strategie per permettono di affrontare in modo positivo i momenti di stress e difficoltà.

Concluderemo riportando le parole di Mercer et al. (2018), che a nostro avviso ben si prestano a guidare la ricerca futura sul tema del benessere degli insegnanti: è necessario lavorare per un modello di educazione linguistica positiva che possa essere convalidato empiricamente e ulteriormente sviluppato, e che, senza essere prescrittivo, possa essere applicato in diversi contesti culturali e linguistici in modo sostenibile. Il benessere degli studenti e degli insegnanti non dovrebbe essere considerato qualcosa di "extra", di "facoltativo", ma il "fondamento indispensabile" delle competenze di cui entrambi necessitano per affrontare le situazioni di vita personali e professionali. L'educazione linguistica può rappresentare di fatto un settore ideale per promuovere il benessere in quanto l'uso delle lingue implica il mettere in gioco, sia da parte dell'insegnante che degli studenti, molti aspetti psicologici che hanno a che fare con la personalità e l'identità. A questo punto, "la domanda è se questo sia da associare ad una educazione linguistica 'positiva', o sia semplicemente ciò che dovrebbe rappresentare, comunque, una buona educazione linguistica" (ibid.: 25).

Bibliografia

Ascher T., Waber J., 2021, “Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019”, in *Educational Research Review*, 34, pp. 1-25.

Al-Hoorie A.H., Szabó F., 2022, *Researching Language Learning Motivation: A Concise Guide*, Bloomsbury Publishing.

Balboni P.E., 2013, “Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico”, in *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, 2, 1, pp. 7-30.

Balboni P.E., 2022, “La glottodidattica umanistica: emozione, motivazione, attitudine”, in Paolo Emilio Balboni (a cura di), *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*, SAIL, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 27-32.

Barbieri B., Sulis I., Porcu M., Toland M.D., 2019, “Italian Teachers’ Well-Being Within the High School Context: Evidence From a Large Scale Survey”, in *Frontiers in Psychology*, 10, pp. 1-13.

Beseghi M., 2018, “Emotions and autonomy in foreign language learning at university”, in *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, 7, 2, pp. 231-250.

Borg S., 2006, “The distinctive characteristics of foreign language teachers”, in *Language Teaching Research*, 10, pp. 3-31.

Borello, E., 2005, “Dalla competenza comunicativa alla competenza emozionale nella didattica linguistica della scuola dell'infanzia”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 1000-1012.

Caon, F., 2021, “Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning”, in *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, 9, 3, pp. 437-460.

Caprara G. V., Barbaranelli C., Steca P., Malone P. S., 2006, “Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: a study at the school level”, in *Journal of School Psychology*, 44, 6, pp. 473-90.

Cardona M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.

Cardona, M., 2021, “Il ruolo delle emozioni in contesto glotto-geragogico”, in *Studi di Glottodidattica*, Supplemento, pp. 1-14.

Chen J., 2016, “Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory”, in *Teaching and Teacher Education*, 55, pp. 68-77.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021. *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere. Rapporto Eurydice*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Daloiso M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.

Day C., (a cura di), 2011, *New understandings of teacher effectiveness: Emotions and education change*, Heidelberg, Springer.

De Marco, A., Paone, E., 2017, *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione in italiano L2*, Roma, Carocci.

Dewaele J-M., Chen X., Padilla A.M., Lake J., 2019, "The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research", in *Frontiers in Psychology*, 10.

Dewaele J-M., Li C. 2020, "Emotions in Second Language Acquisition: A critical review and research agenda", in *Foreign Language World*, 196, 1, pp. 34-49.

Etherington S., Hanks J., Alshehri E. 2020, "'Sticky objects' and pathways to well-being and resilience: Teacher understandings of and practices in positive psychology in their classrooms", in *ELT Research Papers*, 20, 1, pp. 1-31.

Gregersen T., Mercer S., MacIntyre P. D., 2021, "Language teacher perspectives on stress and coping", in *Foreign Language Annals*, 54, 4, pp. 1145-1163.

Hattie J., 2009, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London and New York, Routledge.

Johnson, S., Cooper C., Cartwright S., Donald I., Taylor P., Millet, C., 2005, "The experience of work-related stress across occupations", in *Journal of Managerial Psychology*, 20, 2, pp. 178-187.

Landolfi L., (a cura di), 2014, *Crossroads: Languages in (E)motion*, Napoli, City University Press.

Luise M.C., 2018, "La motivazione all'apprendimento linguistico: dal Modello Socio-educativo all'epoca del think global, act local", in Matteo Santipolo e Patrizia Mazzotta (a cura di), *L'Educazione Linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*, Torino, Utet Università, pp. 71-76.

MacIntyre P.D., 2016, "So far so good: an overview of positive psychology and its contributions to SLA", in Danuta Gabryś-Barker e Dagmara Gałajda (a cura di), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, Svizzera, Springer, pp. 3-20.

MacIntyre P. D., Gregersen T., Mercer S., 2020, "Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions", in *System*, 94, pp. 1-13.

MacIntyre P. D., Mercer S., 2014, "Introducing positive psychology to SLA", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, pp. 153-172.

MacIntyre P. D., Ross J., Talbot K., Gregersen T., Mercer S., Banga C. A., 2019, “Stressors, personality and wellbeing among language teachers”, in *System*, 82, pp. 26-38.

Martinez Agudo J., (a cura di), 2018, *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education*, Cham (Switzerland), Springer.

Mason S., 2017, “Foreign language teacher attrition and retention research: A meta-analysis”, in *NECTFL Review*, 80, pp. 47-68.

Mason S., Poyatos Matas, C., 2015, “Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework”, in *Australian Journal of Teacher Education*, 40, 11, pp. 45-66.

Mercer S., 2020, “The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective”, in *Language Teaching Research*, pp. 1-24.

Mercer S., 2021, “An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective”, in *ELT Journal*, 75, 1, pp. 14-21.

Mercer S., MacIntyre P.D., 2014, “Introducing positive psychology to SLA” in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, pp. 153-172.

Miller E.R., Gkonoub C., 2018, “Language teacher agency, emotion labor and emotional rewards in tertiary-level English language programs”, in *System*, 79, pp. 49-59.

OCSE–OECD, 2021, *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, Parigi, OECD Publishing.

Oxford R., 2016, “Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: the ‘EMPATHICS’ Vision”, in Peter D. MacIntyre, Tammy Gregersen e Sarah Mercer (a cura di), *Positive Psychology in SLA*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 10-90.

Peterson C., Park N., 2003, “Positive Psychology as the Evenhanded Positive Psychologist Views It”, in *Psychological Inquiry*, 14, pp. 141-147.

Proietti Ergün A. L., Dewaele J-M., 2021, “Do well-being and resilience predict the foreign language teaching enjoyment of teachers of Italian?”, *System*, 99, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21000609>

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

Seligman M. E. P., 2011, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York, Atria Books.

Serragiotto, G. (a cura di), 2006, *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, Vicenza, La Serenissima.

Stanzione I., De Santis C., 2021, “The effects of the Covid emergency on the well-being and the achievement of the objectives of the teachers: a comparison between the different didactics’ methods, in *Italian Journal of Educational Research*, pp. 95-109.

Sulis G., Babic S., Mairitsch A., Mercer S., King J.J.J., 2022, “Retention and Attrition in Early-Career Foreign Language Teachers in Austria and the United Kingdom”, in *The Modern Language Journal*, 106, 1, pp. 155-171.

Talbot K.R., Mercer S., 2022, “Language Teacher Well-being”, in Hassan Mohebbi e Christine Coombe (a cura di), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics*, Cham, Springer, pp. 567-572.

UNESCO, 2020, *Supporting teachers in back-to-school efforts: guidance for policy-makers*. Disponibile su: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373479>

Veenman S., 1984, “Perceived Problems of Beginner Teachers”, in *Review of Educational Research*, 54, pp. 143-78.

Wright T., 2005, *Classroom management in language education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Zembylas M., 2003, “Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective” in *Teachers and Teaching*, 9, 3, pp. 213-238.