

2 Aspetti psicologici legati alla motivazione dell'insegnante

Sommario 2.1 Cognizione. – 2.2 Emozioni. – 2.2.1 Soddisfazione. – 2.3 Demotivazione e *burnout*.

Gli psicologi caratterizzano la mente umana con la distinzione triadica tra **cognizione** (i.e. ciò che il soggetto sa, pensa e crede), **emozione** (i.e. ciò che il soggetto sente, prova) e **conazione** o **motivazione** (i.e. ciò che il soggetto vuole o desidera) (Snow, Corno, Jackson 1996, cit. in Dörnyei 2001). Benché consapevoli del fatto che queste tre dimensioni – costituenti la «trilogia della mente» (Waninge 2015) a cui si è fatto riferimento nell'Introduzione – non siano entità discrete e non abbiano confini perfettamente definiti, assumiamo che esse siano profondamente interrelate tra loro, in modo che ciascuna abbia impatto sulle altre. Per questo motivo, e alla luce degli studi in materia che andremo ad esaminare, si suppone che cognizione ed emozione influenzino la motivazione individuale dell'insegnante, e ne siano a loro volta influenzate.

Non è obiettivo di questo lavoro ricercare in maniera esaustiva le dimensioni di cognizione ed emozione dell'insegnante. Il motivo per cui esse vengono presentate in questa sede è, appunto, l'influenza reciproca che esse producono (e ricevono) sulla (e dalla) motivazione. Il nostro interesse, dunque, si limita ai punti di contatto – peraltro sfumati e non perfettamente individuabili – che cognizione ed emozione hanno con la motivazione dell'insegnante.

Allo scopo di chiarire i punti di contatto tra le tre dimensioni psicologiche di cui abbiamo detto sopra, in questa sezione verranno presentati e commentati studi e ricerche provenienti sia dall'ambito dell'educazione in generale, sia studi appartenenti al campo dell'educazione linguistica.¹

2.1 Cognizione

Clark e Peterson, affermando che «il comportamento dell'insegnante è profondamente influenzato e persino determinato dai suoi meccanismi

1 Una parte dei contenuti di questo capitolo è stata pubblicata in Bier 2014.

di pensiero» (Clark, Peterson 1986, 255²), riconoscono l'importanza delle «vite mentali degli insegnanti» (255³) ed evidenziano il nesso che collega la cognizione ed il comportamento dell'insegnante, in classe e fuori.⁴

Secondo la definizione offerta da Borg rispetto agli insegnanti di L2/LS, la cognizione rappresenta «ciò che gli insegnanti **sanno, credono e pensano**» (2003, 81;⁵ enfasi aggiunte). Tuttavia, in un articolo più recente, lo stesso studioso sostiene che studiare la cognizione degli insegnanti non deve escludere attenzione per le emozioni, visto che anch'esse appartengono alla «dimensione non-osservabile della vita degli insegnanti» (Borg 2012, 12⁶).⁷

Coerentemente con quanto affermato nell'introduzione di questo capitolo, vorremmo suggerire che lo studio della cognizione non solo non deve tralasciare le emozioni ma potrebbe condurre a risultati ancora più produttivi tenendo in considerazione anche la motivazione dell'insegnante

2 «teacher behavior is substantially influenced and even determined by teachers' thought processes» (Clark, Peterson 1986, 255).

3 «mental lives of teachers» (Clark, Peterson 1986, 255).

4 Per una rassegna più completa degli studi sulla cognizione degli insegnanti di L2/LS si veda Borg 2003, 2012.

5 «what teachers know, believe, and think» (Borg 2003, 81).

6 «unobservable dimension of teachers' lives» (Borg 2012, 12).

7 Riguardo alla dialettica cognizione-emozione è opportuno aprire una parentesi. In particolare, Buck (1984, cit. in MacIntyre 2002) sostiene la priorità delle emozioni rispetto alla cognizione in quanto esse costituiscono un sistema di base, semplice, che nell'evoluzione umana si sviluppa molto prima di quello razionale. Damasio (1994), rompendo il dualismo cartesiano mente-cuore, difende la necessità delle emozioni per il buon funzionamento della razionalità umana. Di posizione simile è Epstein (1994, cit. in MacIntyre 2002), il quale afferma che il sistema che egli definisce esperienziale - responsabile dei sentimenti inconsci, delle sensazioni, delle emozioni profonde - intrattiene un rapporto dialettico con quello razionale - logico, analitico, responsabile della valutazione consapevole degli stimoli/eventi. In particolare, secondo Epstein, il sistema esperienziale influenza massicciamente quello razionale e contribuisce a dar forma al comportamento e all'azione. Pons, De Rosnay e Cuisinier (2010), in un contributo in cui esaminano un cospicuo numero di studi in ambito educativo e psicologico, si interrogano rispetto al ruolo reciproco di cognizione ed emozione e, in particolare, si chiedono quale delle due sia antecedente all'altra. Tre sono i risultati a cui pervengono: a. ricerche scientifiche dimostrano che certe reazioni emotive, di tipo ancestrale, primitivo, possono svilupparsi senza l'intervento della corteccia cerebrale, ossia della cognizione (Le Doux 1996, cit. in Pons, De Rosnay, Cuisinier 2010), mentre il contrario - i.e. cognizione senza emozione - non è stato documentato; b. numerosi studi evidenziano come molte reazioni emotive siano causate dalla valutazione cognitiva di stimoli provenienti dalla mente dell'individuo (ad esempio, i ricordi), dal corpo oppure dall'ambiente esterno (Pons, De Rosnay, Cuisinier 2010); c. numerosi studi affermano che l'attivazione emotiva produce un impatto sulle funzioni cognitive individuali (ad esempio, sulla memoria, sulla creatività, sull'attenzione) (Boncinelli 2000, cit. in Daloiso 2015; Pons, De Rosnay, Cuisinier 2010). Gli autori concludono che, vista «la natura emotiva della cognizione e la natura cognitiva delle emozioni», è difficile dire quale sia antecedente rispetto all'altra (Pons, De Rosnay, Cuisinier 2010, 237).

stesso, essendo anch'essa un'importante componente di quella che è stata definita la «dimensione non-osservabile» dell'insegnamento.

Ritornando alla cognizione degli insegnanti, e riprendendo la definizione formulata da Borg - i.e. ciò che essi sanno, credono e pensano - si può ipotizzare che essa comprenda due forme di conoscenza relative all'insegnamento, una esplicita e l'altra implicita.

La **conoscenza esplicita** degli insegnanti consiste in ciò che essi sono consapevoli di sapere e, in particolare, in ciò che hanno imparato durante la loro formazione, negli anni di studio e di tirocinio professionale: Connelly e Clandinin parlano di «conoscenza pratica personale» (1988, cit. in Freeman, Johnson 1998, 400⁸) mentre Burns (1996) parla di «teorie della pratica» (*theories of practice*), ossia la conoscenza teorica che gli insegnanti hanno acquisito durante la loro formazione. Riferendosi al contenuto specifico della materia insegnata, Shulman chiama questa forma di conoscenza Conoscenza Pedagogica del Contenuto (*Pedagogical Content Knowledge*, PCK), la quale consiste nella trasformazione della conoscenza del contenuto specifico in quanto tale in conoscenza per l'insegnamento. Shulman la definisce come

quella speciale amalgama di contenuto e pedagogia che è esclusivamente territorio degli insegnanti, la loro personale forma di comprensione professionale (1987, 15⁹)

Rispetto alla comprensione professionale, il linguaggio con cui gli insegnanti organizzano il proprio mondo concettuale è un «linguaggio professionale» (Freeman 1996¹⁰), una forma di discorso che ha due funzioni: una funzione cognitiva, appunto, poiché contribuisce ad organizzare il mondo professionale degli insegnanti «in base ai valori e ai significati [condivisi] del gruppo» (Gee 1989, cit. in Freeman 1996, 235¹¹); una funzione referenziale poiché, grazie ad esso, gli insegnanti si qualificano come membri riconosciuti di un gruppo ben preciso.

Diversamente da quella esplicita, la **conoscenza implicita** è costituita da credenze e convinzioni degli insegnanti. Burns (1996) definisce questo tipo di conoscenza in termini di «teorie per la pratica» (*theories for practice*), ossia le strutture cognitive, in buona parte implicite, che

8 «personal practical knowledge» (Connelly, Clandinin 1988, cit. in Freeman, Johnson 1998, 400).

9 «that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding» (Shulman 1987, 15)

10 «professional language» (Freeman 1996).

11 «according to the values and meanings of their group» (Gee 1989, cit. in Freeman 1996, 235).

i docenti impiegano per prendere decisioni, pianificare, organizzare il lavoro e il loro comportamento in classe. Secondo Kennedy (1990, cit. in Bailey et al. 1996) questa forma di conoscenza implicita degli insegnanti è largamente influenzata dalla loro stessa esperienza come studenti, dal loro « tirocinio di osservazione » (Lortie 1975¹²), durante il quale hanno interiorizzato esempi positivi e negativi di comportamento da parte dei loro insegnanti (Bailey et al. 1996) da accogliere o rifiutare per la loro futura carriera di docenti. Il risultato di questa esperienza come studenti prima e giovani apprendisti poi – risultato che conferma l'importanza dei modelli di riferimento – è che, generalmente, essi « insegnano così come a loro è stato insegnato » (Goodlad 1983, cit. in Knezevic, Scholl 1996, 81¹³). Di conseguenza, l'esperienza dei docenti come studenti, sia essa positiva o negativa, influenza la loro cognizione (Barnard, Burns 2012).

Queste due forme di conoscenza, esplicita ed implicita, interagiscono costantemente tra loro. Binnie Smith afferma:

gli insegnanti selezionano e modificano le proprie idee teoriche coerentemente con le loro credenze personali in merito all'insegnamento e all'apprendimento e con la loro conoscenza pratica del contesto. (1996, 214¹⁴)

Capiamo, dunque, che l'influenza reciproca di idee teoriche e conoscenza pratica del contesto (i.e. conoscenza esplicita) e credenze personali (i.e. conoscenza più o meno implicita) può produrre effetti importanti su due fronti: innanzitutto sulla pratica didattica in classe e, in secondo luogo, sulla concezione che gli insegnanti hanno di sé stessi come tali, sulla loro visione del futuro e sui loro limiti (Johnson 1996).

Freeman e Johnson (1998) e Freeman (2007) definiscono la conoscenza dell'insegnante – sia quella esplicita che quella implicita – come un **fenomeno sociale**, interattivo e contingente, sviluppato alla luce dalle proprie esperienze personali prima come studenti, in seguito come apprendisti ed infine come docenti. Secondo questi studiosi, la conoscenza degli insegnanti è di natura interpretativa, essendo negoziata socialmente – con i colleghi, gli allievi, i dirigenti, gli amministratori, le famiglie, eccetera – e continuamente ristrutturata all'interno del contesto in cui essi operano.

Occupandosi della formazione professionale degli insegnanti di EFL, Pennington (1996a) osserva che questi crescono e si sviluppano in quegli aspetti della loro professionalità che sono maggiormente pronti al cam-

12 «apprenticeship of observation» (Lortie 1975).

13 «teach as [they] have been taught» (Goodlad 1983, cit. in Knezevic, Scholl 1996, 81).

14 «teachers select and modify theoretical ideas in ways that are consistent with their personal beliefs about teaching and learning and their practical knowledge of the [...] context» (Binnie Smith 1996, 214).

biamento; la predisposizione al cambiamento di alcuni aspetti - a scapito di altri - dipende dalle caratteristiche individuali degli insegnanti e, soprattutto, dalla loro esperienza pregressa, dalla conoscenza che hanno accumulato con la pratica. Come conseguenza di ciò, solo gli *input* per loro accessibili vengono processati in modo da diventare *intake* e, successivamente, rivelarsi come *output* nella loro pratica in classe:¹⁵ per **input accessibile** Pennington intende quelle informazioni che i docenti sono pronti a recepire

per l'elevata consapevolezza e comprensione dell'*input*, unite ad atteggiamenti favorevoli come un interesse preesistente oppure un atteggiamento positivo nei confronti dell'*input* o della persona che lo offre (Pennington 1996a, 340¹⁶)

Capiamo, dunque, che la volontà o desiderio di cambiamento (indicatore di motivazione) è influenzato sia dall'affettività, cioè dagli atteggiamenti favorevoli rispetto agli *input* offerti,¹⁷ che dalla cognizione, ossia da quello che gli insegnanti conoscono (grazie anche alla loro esperienza) e di cui hanno consapevolezza. Riflettendo sui due principali orientamenti caratterizzanti l'insegnamento linguistico - il modello trasmissivo, prevalente nel mondo orientale, e il modello interpretativo, prevalente nel mondo occidentale (Barnes, Shemilt 1974) - Pennington osserva come l'adesione a ciascuno degli orientamenti possa agire come una sorta di «**filtro cognitivo-affettivo**» (*cognitive-affective filter*, Pennington 1996b) il quale, funzionando come una barriera cognitiva ed emotiva, ostacola la ricettività degli insegnanti rispetto ai nuovi *input* offerti e inibisce il loro desiderio di cambiamento.

Presentando i lavori di Kubanyiova (cf. § 3.1.2), vedremo come la motivazione al cambiamento da parte degli insegnanti di EFL sia influenzato dalla loro cognizione.

2.2 Emozioni

Lazarus (1991) sostiene che le emozioni si sprigionano nell'interazione tra l'individuo - i.e. l'insegnante, nel nostro caso - e l'ambiente in cui opera. Egli afferma che le emozioni offrono una prospettiva su

15 Rispetto alla sequenza *input - intake - output*, si veda Corder 1981.

16 «because of a high awareness and understanding of the input, coupled with favorable attitudes such as pre-existing interest in or positive attitude towards the form of input or the person giving the input» (Pennington 1996a, 340).

17 È il concetto di «filtro affettivo» postulato da Krashen (1982).

ciò che il soggetto ha a rischio nell'incontro con l'ambiente o nella vita in generale, come il soggetto interpreta sé stesso e il mondo, e come danni, minacce e sfide vengono affrontate. (Lazarus 1991, 7¹⁸)

Secondo lo studioso, i due elementi che interagendo producono le emozioni sono: a. **identità professionale** dell'insegnante – costituita da immagine di sé stesso/a, motivazione per il proprio lavoro, autoefficacia percepita, responsabilità, percezione dell'insegnamento, della materia e della didattica; b. **richieste situazionali** provenienti dall'ambiente lavorativo – sia macro, a livello di sistema d'istruzione, sia micro, a livello di posto di lavoro. Dalla **valutazione** della relazione tra identità professionale e richieste situazionali scaturiscono le emozioni dell'insegnante rispetto al contesto, micro e macro, in cui lavora (Lazarus 1991; Van Veen, Sleegers 2009).

Da quanto sin qui detto, capiamo che motivazione ed emozioni sono profondamente interrelate ma la prima non va confusa con le seconde: mentre la motivazione fa parte dell'identità professionale dell'insegnante, le emozioni si sprigionano dall'incontro tra l'identità dell'insegnante e le richieste dell'ambiente lavorativo. La motivazione dell'insegnante, soprattutto quella intrinseca, si manifesta attraverso le emozioni: come abbiamo avuto modo di vedere nei paragrafi precedenti, un insegnante intrinsecamente motivato dimostra passione, dedizione, entusiasmo, interesse, coinvolgimento per il proprio lavoro, per la materia insegnata, per gli studenti. È altresì vero che le emozioni positive contribuiscono a rafforzare la motivazione intrinseca dell'insegnante (Turner et al. 2009), così come le emozioni negative possono condurre alla demotivazione e, in ultima istanza, al *burnout* (cf. § 2.3).

Hargreaves (1998) definisce l'insegnamento in termini di «pratica emotiva» (*emotional practice*), il quale prevede non solo la conoscenza della materia e la padronanza di abilità psicopedagogiche e didattiche ma anche uno sforzo di tipo emotivo. Meyer concepisce la pratica emotiva dell'insegnamento come

i modi in cui gli insegnanti sono costantemente impegnati in processi emotivi che li aiutano a capire sé stessi, le loro relazioni con gli altri, e guidano queste interazioni. (Meyer 2009, 75¹⁹)

Due componenti importanti della pratica emotiva dell'insegnamento sono la «comprensione emotiva» (*emotional understanding*, Hargreaves 2000) e

18 «what a person has at stake in the encounter with the environment or in life in general, how that person interprets self and world, and how harms, threats, and challenges are coped with» (Lazarus 1991, 7).

19 «ways in which teachers are constantly engaged in emotional processes that help them understand themselves, their relationships with others, and guide these interactions» (Meyer 2009, 75).

lo «*scaffolding* emotivo» (*emotional scaffolding*, Rosiek 2003). La comprensione emotiva è la capacità di capire le emozioni altrui – quelle dei propri studenti, in particolare – in modo da interagire efficacemente con gli interlocutori e formare relazioni di fiducia. Lo *scaffolding* emotivo riguarda più propriamente la pratica didattica in classe e viene definito come

l'uso di metafore, rappresentazioni visive e narrazioni relative alla materia da parte dell'insegnante, allo scopo di stimolare particolari reazioni emotive rispetto ai contenuti. (Rosiek, Beghetto 2009, 180²⁰)

Lo *scaffolding* emotivo²¹ è dunque un'evoluzione dello *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross 1976; Bruner 1978²²) e della Conoscenza Pedagogica del Contenuto (*Pedagogical Content Knowledge*, PCK, Shulman 1987) in quanto rappresenta la capacità dell'insegnante di trasformare la sua conoscenza della materia in una forma non solo pedagogicamente più adatta ed accessibile ma, soprattutto, emotivamente accattivante per gli studenti, in grado di far sì che questi si sentano coinvolti nella materia stessa (Rosiek, Beghetto 2009). Ponendo l'accento sul collegamento tra emozioni e motivazione, Zembylas sostiene che il fatto di dedicare maggiore attenzione agli aspetti emotivi eventualmente collegati alla PCK «può contribuire ad una migliore comprensione dell'impatto che le emozioni hanno sul benessere personale e sulla motivazione degli insegnanti» (Zembylas 2007, 366²³).

Nel campo dell'apprendimento delle lingue straniere/secondo, uno dei contributi più rilevanti in merito al ruolo delle emozioni è quello di Schumann, il quale è partito dalla Teoria Cognitiva delle Emozioni (*Cognitive Theory of Emotions*) di Arnold (1960) per sviluppare la propria. La Teoria della Valutazione dell'Input (*Input Appraisal Theory*, Schumann 1997) afferma che ogni stimolo emozionale proveniente dall'ambiente esterno viene valutato dal cervello umano in base ad una serie di criteri,²⁴ allo scopo di facilitare (o impedire) il ripetersi dell'esperienza che ha prodotto tali emozioni. Queste teorie sono state formulate con principale riferimento ai

20 «a teacher's use of metaphors, visual representations, and narratives of subject matter concepts to foster particular emotional responses to the content» (Rosiek, Beghetto 2009, 180).

21 Rispetto all'uso delle tecniche di visualizzazione – qui concepite come strumenti dello *scaffolding* emotivo – torneremo più avanti, quando parleremo di 'visione' (cf. § 3.1.3).

22 Stando alle definizioni di Wood, Bruner e Ross (1976) e di Bruner (1978), lo *scaffolding* è il processo durante il quale l'allievo, sotto la guida di un esperto/insegnante, può concentrarsi solo sull'abilità che sta acquisendo e, quindi, è in grado di risolvere un problema e/o completare un compito che sarebbe stato altrimenti troppo difficile.

23 «will contribute to a fuller understanding of the impact of emotions on the personal well-being and motivation of teachers» (Zembylas 2007, 366).

24 I criteri individuati da Schumann (1997) sono i seguenti: novità, attrattiva, funzionalità rispetto al bisogno, realizzabilità, sicurezza psicologica e sociale.

discenti: tuttavia, è nostra convinzione che esse si applichino anche agli insegnanti. A conferma di ciò, Balboni afferma che «il piacere di insegnare si conquista ora per ora, a scuola, insegnando bene» (2006b, 26): l'emozione positiva stimola il ripetersi dell'esperienza che l'ha prodotta. Per entrambi, studenti e docenti, le emozioni giocano un ruolo importante, essendo esse profondamente interrelate con la cognizione e gli impulsi motivazionali.

Svariati studi, relativamente recenti, hanno esaminato il ruolo delle emozioni dell'insegnante in diversi contesti didattici. In una ricerca nelle scuole secondarie di secondo grado in Francia, Martin, Morcillo e Blin (2004) hanno condotto un'indagine sulle emozioni degli insegnanti durante i momenti di disordine in classe: si è osservato che queste sono responsabili dell'iniziazione di quattro tipologie²⁵ di dinamiche cognitivo-emozionali che producono risposte comportamentali da parte dell'insegnante. In particolare, queste dinamiche «impediscono il ricorso alla professionalità e bloccano la razionalità e la riflessività professionali» (Martin, Morcillo, Blin 2004, 600²⁶): questa ricerca conferma dunque la stretta relazione fra emozione e cognizione.

In una ricerca sullo stress esperito da un campione di insegnanti di EFL - docenti madrelingua nel Regno Unito e non madrelingua in Asia - Mousavi (2007) ha sottolineato come lo stato emotivo sia dei docenti che dei rispettivi studenti non sia da sottovalutare. In particolare, egli afferma che

dal momento che essi [insegnante e studenti] interagiscono costantemente tra loro, non possiamo considerare lo stato emotivo di un gruppo ed ignorare le preoccupazioni dell'altro. Il risultato generale della lezione dipende dalla qualità di tali interazioni. (Mousavi 2007, 33²⁷)

Capiamo, dunque, che l'interazione tra le emozioni di docente e studenti influenza profondamente la qualità della lezione e, pertanto, non va sottovalutata.

Martínez (2010), in una ricerca sulla personalità degli insegnanti di lingua straniera in contesto spagnolo, ha evidenziato come quest'ultima abbia un impatto cruciale, a livello emotivo, sia sull'insegnamento che sull'apprendimento della lingua. Martínez conclude il suo studio sostenendo che

25 Le dinamiche individuate sono le seguenti: a. dinamiche associate alla collera; b. dinamiche associate al dispiacere-senso di colpa-stanchezza; c. dinamiche associate alla paura-ansia; d. dinamiche associate al disgusto-vergogna.

26 «entravent le recours à la professionnalité et bloquent la rationalité et la réflexivité professionnelles» (Martin, Morcillo, Blin 2004, 600).

27 «since they are constantly interacting with each other, we cannot consider the emotional state of one group whilst ignoring the concerns of the other. The general outcome of the lesson depends on the quality of such interactions» (Mousavi 2007, 33).

pare ragionevole la necessità [da parte dell'insegnante] di [...] prestare molta attenzione a quegli aspetti della sua personalità (carattere, modo di essere e di trattare gli alunni) così come alle sue emozioni, le quali possono incidere ampiamente sull'insegnamento e sull'apprendimento che si sviluppa in aula, generando determinate reazioni emotive negli studenti. (2010, 100²⁸)

Questa affermazione ci fa capire come le emozioni dell'insegnante possano non solo influenzare il proprio insegnamento ma contagiare gli stessi studenti, tanto da diventare più importanti delle sue stesse abilità didattiche (Martínez 2010).

Cowie (2011), andando ad indagare le emozioni di docenti universitari di EFL in contesto giapponese, ha osservato che, generalmente, gli studenti sono percepiti dagli insegnanti come la fonte principale di emozioni positive, mentre l'istituzione per cui lavorano e i colleghi sono prevalentemente associati ad emozioni negative. Come soluzione, Cowie suggerisce che i docenti discutano e riflettano collaborativamente tra loro rispetto all'impatto emozionale dell'insegnamento, non solo rispetto agli allievi ma anche rispetto alle relazioni tra colleghi.

In un recente articolo, Balboni (2013) ha analizzato teoricamente il ruolo delle emozioni nella pratica dell'insegnamento linguistico. Riprendendo la distinzione triadica del filosofo greco Platone, Balboni ha individuato tre emozioni fondamentali, alla base dell'insegnamento: *Eros*, il piacere, *Pathos*, il dolore, ed *Epithimia*, il desiderio. Osserviamo che mentre le prime due - piacere e dolore - sono *in praesentia* e caratterizzano l'attività quotidiana in classe, la terza - desiderio - è *in absentia* e stimola la **visione** dell'insegnante, l'immagine di un futuro ideale, che motiva e dà energia all'azione (sul concetto di visione nell'insegnamento ritorneremo in § 3.1.3). Enfatizzando il legame tra emozioni, motivazione e cognizione nell'insegnamento, Balboni afferma che

le emozioni influenzano la motivazione dell'insegnante, la sua gestione della classe, ma anche la sua capacità cognitiva, ad esempio nel classificare gli studenti e nel valutarne i risultati. (Balboni 2013, 23)

28 «parece razonable la necesidad de [...] cuidar mucho aquellos aspectos o rasgos de su personalidad (carácter, forma de ser y de tratar a los alumnos) así como sus propias emociones las cuales pueden incidir en gran medida en la enseñanza y aprendizaje que se desarrolla dentro del aula, generando determinadas reacciones emocionales en los estudiantes» (Martínez 2010, 100).

2.2.1 Soddisfazione

Sulla base della distinzione operata da Nadler e Lawler tra motivazione e soddisfazione, si è deciso di inserire questo paragrafo sulla soddisfazione lavorativa dell'insegnante nella sezione dedicata alle emozioni. Secondo i due studiosi, la **motivazione** rappresenta uno «stimolo per il comportamento e l'azione» (Nadler, Lawler 1991, cit. in Dinham, Scott 1998, 362²⁹), la **soddisfazione** è invece un «prodotto del comportamento e dell'azione» (Nadler, Lawler 1991, cit. in Dinham, Scott 1998, 362³⁰). Abbiamo visto in precedenza come, secondo Lazarus, le emozioni scaturiscano dall'interazione tra l'insegnante e l'ambiente in cui opera (cf. § 2.2): in tal caso, parlando di soddisfazione, capiamo che essa è il prodotto di una performance, di un comportamento, il quale è calato nel mondo - i.e. l'ambiente lavorativo. Per questo motivo, consideriamo la (in)soddisfazione alla stregua di un'emozione positiva (o negativa), che è successiva ad uno stimolo iniziale - i.e. la motivazione - e che può rinforzare e accrescere (o diminuire) la motivazione di partenza del soggetto: manterremo dunque fede alla distinzione di Nadler e Lawler che concepisce la motivazione come antecedente alla soddisfazione.

Nel campo dell'educazione in generale, Oshagbemi (1997) ha condotto uno studio esplorativo alla ricerca dei fattori che conducono alla soddisfazione e all'insoddisfazione di un campione di insegnanti universitari nel Regno Unito. Per fare ciò, lo studioso è partito dalla Teoria dei Due Fattori di Herzberg (*Two-Factor Theory*, Herzberg 1966) per verificare se, effettivamente, i fattori collegati al lavoro (i.e. insegnamento e ricerca) conducano alla soddisfazione lavorativa, e i fattori collegati al contesto (i.e. ambiente lavorativo, retribuzione, colleghi, etc.) conducano alla insoddisfazione lavorativa, così come afferma la teoria di Herzberg. Tuttavia, i risultati contraddicono la teoria duale in quanto si è osservato che i fattori collegati al lavoro sono responsabili sia della soddisfazione lavorativa (per il 50%) ma anche, in larga misura, dell'insoddisfazione lavorativa (per il 32%). Inoltre, i fattori legati al contesto solo in minima parte spiegano l'insoddisfazione lavorativa (meno del 5%) ma in buona parte spiegano la soddisfazione lavorativa (per il 20%). Oshagbemi conclude affermando che, in base ai risultati ottenuti, «sembrerebbe che la teoria di Herzberg sia una semplificazione eccessiva della realtà nelle organizzazioni di oggi» (Oshagbemi 1997, 358³¹).

Andando ad esplorare le possibili relazioni tra contesto scolastico, soddisfazione lavorativa e *burnout*, Skaalvik e Skaalvik (2009) hanno svolto

29 «stimulus for behavior and action» (Nadler, Lawler 1991, cit. in Dinham, Scott 1998, 362).

30 «product of behavior and action» (Nadler, Lawler 1991, cit. in Dinham, Scott 1998, 362).

31 «it would appear that the two-factor theory is really an over-simplification of reality in today's organizations» (Oshagbemi 1997, 358).

una ricerca su un campione di insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado in Norvegia. I due studiosi hanno concepito la soddisfazione lavorativa del docente in termini di «divertimento, appagamento derivante dal lavoro» (Skaalvik, Skaalvik 2009, 520³²) e hanno osservato come essa sia direttamente e positivamente collegata con il grado di autonomia che il contesto lavorativo permette all'insegnante (dato che conferma l'importanza dell'autodeterminazione, come si è visto in § 1.2.3), e negativamente collegata con i sintomi del *burnout*, ossia esaurimento emotivo e ridotta autoefficacia. Ritorneremo sul tema del *burnout* nel prossimo paragrafo (cf. § 2.3).

Nel campo dell'educazione linguistica, Kassagby, Boraie e Schmidt (2001) hanno svolto una ricerca su un campione di insegnanti di EFL/ESL in Egitto e nelle isole Hawaii allo scopo di individuare le possibili relazioni tra i valori³³ e i riconoscimenti³⁴ inerenti alla professione con la soddisfazione lavorativa. In particolare, questi studiosi sono andati a verificare se vi fosse corrispondenza tra i risultati ottenuti e la teoria duale di Herzberg, di cui si è detto poc'anzi, e l'ipotesi dell'adeguatezza del lavoro (*fit hypothesis*), in base alla quale la soddisfazione lavorativa è da ricercarsi nell'adeguatezza, o congruenza, tra i valori relativi al lavoro che il singolo ritiene importanti e il lavoro stesso. In particolare, questa ricerca ha trovato un'elevata correlazione tra la soddisfazione lavorativa e i riconoscimenti esterni offerti dal lavoro, anziché con valori inerenti ad esso. Dunque, i risultati a cui Kassagby, Boraie e Schmidt (2001) sono pervenuti non supportano né la *fit hypothesis*, per la ragione di cui si è appena detto, né la teoria duale di Herzberg poiché si è osservato che i riconoscimenti esterni sono fattori che possono essere responsabili sia della soddisfazione che dell'insoddisfazione lavorativa.

Baleghizadeh e Gordani (2012) hanno condotto una ricerca su un campione di docenti di EFL in Iran allo scopo di indagare il legame tra motivazione e qualità della vita lavorativa dei docenti in questione. Riprendendo lo studio di Walton (1973) sulla qualità della vita lavorativa, essa viene definita come l'insieme delle «condizioni e caratteristiche del lavoro che contribuiscono alla motivazione, alla prestazione, e alla soddisfazione lavorativa» (Baleghizadeh, Gordani 2012, 33³⁵): anche questi studiosi sono concordi nell'affermare che, benché vi sia un indubbio collegamento tra motivazione e soddisfazione, la

32 «job enjoyment» (Skaalvik, Skaalvik 2009, 520).

33 Mediante analisi fattoriale, Kassagby, Boraie e Schmidt (2001, 220-2) individuano i seguenti valori (*values*): *Relationship Orientation, Extrinsic Motivation, Need for Autonomy, Self-realization, Institutional Support*.

34 Mediante analisi fattoriale, Kassagby, Boraie e Schmidt (2001, 222-3) individuano i seguenti riconoscimenti (*rewards*): *Good Management, Professional Position, Students, Challenging Job*.

35 «conditions and characteristics of work that contribute to motivation, performance, and job satisfaction» (Baleghizadeh, Gordani 2012, 33).

prima è lo stimolo iniziale che conduce alla prestazione, mentre la seconda è il prodotto, è una conseguenza della prestazione, la quale può avere effetti positivi sulla motivazione iniziale. In particolare, rispetto ai risultati ottenuti, Baleghizadeh e Gordani hanno osservato che la correlazione tra retribuzione e motivazione non è elevata. In tal senso, sono concordi con Oshagbemi (1997) nell'affermare che lo stipendio elevato e gli eventuali premi in denaro non sono la principale ragione alla base della soddisfazione lavorativa ma, piuttosto, il loro ruolo è quello di prevenire l'eventuale insoddisfazione.

Presentando le ricerche di Pennington (cf. § 3.1.1), vedremo come la studiosa ha indagato la motivazione degli insegnanti di L2/LS mediante l'analisi della loro soddisfazione lavorativa.

2.3 Demotivazione e *burnout*

Dörnyei e Ushioda definiscono la demotivazione come un insieme di «forze esterne che riducono o diminuiscono la base motivazionale di un'intenzione comportamentale o di un'azione in corso» (2011, 139³⁶). Essa è dunque diversa rispetto all'amotivazione di cui parlano Deci e Ryan (cf. § 1.2.3): mentre la **demotivazione** è intesa come una perdita di motivazione, all'opposto l'**amotivazione** è interpretata come mancanza di motivazione. Utilizzando il termine di *unmotivation*, Sakui e Cowie (2012) integrano le due prospettive e si riferiscono ad una situazione di non-motivazione che può essere caratterizzata sia dalla mancanza che dalla perdita di motivazione.

Se protratta nel tempo, la demotivazione può condurre al *burnout*, o esaurimento, dovuto ad una serie di fattori negativi che impattano negativamente sulla professione. Jennet, Harris e Mesibov lo definiscono come «il risultato del confrontarsi inutilmente con lo stress cronico» (2003, cit. in Skaalvik, Skaalvik 2009, 518³⁷). Stephenson (1990, cit. in De Jesus, Lens 2005) opera la distinzione tra insegnanti affetti da *burnout*, i quali persistono nel loro impegno nonostante la loro demotivazione, e quelli che invece sono *wornout*, letteralmente 'esauriti', i quali riducono al minimo i loro sforzi a causa della loro demotivazione. Crookes, parlando di alienazione degli insegnanti, si avvicina al concetto di *burnout* e ne sottolinea la dimensione della «separazione psicologica tra gli insegnanti come esseri umani e gli insegnanti nel loro ambiente di lavoro» (1997, 67³⁸).

36 «external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action» (Dörnyei, Ushioda 2011, 139).

37 «endpoint of coping unsuccessfully with chronic stress» (Jennet, Harris, Mesibov 2003, cit. in Skaalvik, Skaalvik 2009, 518).

38 «psychological separation between teachers as human beings and teachers in their working environment» (Crookes 1997, 67).

Dörnyei e Ushioda (2011) identificano cinque fattori principali, responsabili della demotivazione degli insegnanti. Innanzitutto, lo **stress** collegato alla professione dell'insegnamento: tra i principali fattori responsabili si ricordano la retribuzione non adeguata, la mancanza di strutture e strumentazioni adatte, l'impegno elevato a livello burocratico ma, soprattutto, il fatto di trascorrere gran parte delle proprie ore lavorative con bambini, adolescenti o giovani adulti ai quali non sempre la materia da loro insegnata è di gradimento. In un recente studio, Kieschke e Schaarschmidt (2008) hanno individuato quattro profili diversi di docenti in base alle strategie di compensazione (*coping strategies*) adottate per superare i momenti di stress lavorativo: i profili G ed S - rispettivamente «buona salute» (*good health*) e «a risparmio» (*sparing personal investment at work*, Kieschke, Schaarschmidt 2008, 431) - sono quelli più al sicuro dai danni prodotti dallo stress poiché hanno un atteggiamento sano e rilassato verso la professione e il lavoro. Invece, i profili A e B - rispettivamente «ambizioso» (*ambitious*) ed «esaurito» (*burnout*, Kieschke, Schaarschmidt 2008, 432) - sono due tipi a rischio poiché da un lato investono troppa energia e aspettative sul lavoro e, dall'altro, non hanno sufficiente resilienza per poter sopportare l'eventuale non raggiungimento di tali aspettative.³⁹

Il secondo fattore individuato da Dörnyei e Ushioda (2011) responsabile della demotivazione degli insegnanti è la **scarsa autonomia**. Presentando la SDT di Deci e Ryan (cf. § 1.2.3) abbiamo visto come la soddisfazione del bisogno di autonomia sia cruciale per mantenere la motivazione intrinseca: l'autonomia degli insegnanti viene diminuita ogniqualvolta vengono imposte misure di controllo centralizzato atte a garantire migliori risultati da parte degli studenti - ad esempio, test standardizzati a livello nazionale - oppure vengono imposte riforme educative che i docenti sono tenuti ad accettare ma che sentono come distanti dalla realtà del mondo in cui operano⁴⁰ - su questo aspetto ritorneremo nel prossimo capitolo, quando parleremo della Riforma che ha introdotto il CLIL in Italia (cf. § 5.1). La restrizione dell'autonomia nell'insegnamento coincide non solo con la demotivazione dei docenti ma anche con l'adozione, da parte di questi ultimi, di stili d'insegnamento di tipo autoritario anziché democratico e a supporto dell'autonomia degli allievi (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002).

³⁹ Nell'ambito degli studi sul management, London (1983) ha prodotto un modello di motivazione per la carriera avente tre componenti: 1. caratteristiche individuali, 2. variabili situazionali (i.e. ambiente di lavoro), 3. decisioni e comportamenti relativi alla carriera. Tra le caratteristiche individuali London annovera i. identità, ossia quanto è centrale la nozione di carriera rispetto all'identità del soggetto; ii. visione, il punto fino a cui l'individuo ha aspettative realistiche di sé nell'organizzazione/ente per cui lavora e collega queste aspettative ad obiettivi di carriera; iii. resilienza, ossia la resistenza individuale in un ambiente lavorativo non ottimale rispetto ad eventi che possono avere impatto negativo sulla propria carriera.

⁴⁰ In merito al rapporto tra insegnanti e riforme, si veda lo studio di Van Veen e Slegers (2009).

Il terzo fattore individuato da Dörnyei e Ushioda (2011) è l'**insufficiente autoefficacia** degli insegnanti. Facendo nuovamente riferimento alla SDT di Deci e Ryan (cf. § 1.2.3), sappiamo che il bisogno del soggetto di sentirsi competente è strettamente connesso con la motivazione intrinseca. Nel commento al numero 18 di *Language Learning*, Alexander parla di «competenza fragile» degli insegnanti (2008, 490⁴¹) e osserva come, generalmente, i programmi di preparazione per futuri insegnanti siano marcatamente centrati sulla preparazione nella materia insegnata, anziché sulle competenze didattiche e di gestione del gruppo classe. La conseguenza di ciò è che i nuovi insegnanti, benché animati da spirito altruistico e prони ad assumere comportamenti di tipo democratico e a favore dell'autonomia, siano presto colpiti da quello che Veenman definisce «shock della realtà» (1984, 143⁴²) e adottino approcci autoritari a scapito proprio e degli studenti. Uno studio condotto in Italia da Lodolo D'Oria, Pocaterra e Pozzi (2003) su un campione significativo di 1.252 insegnanti di tutti i gradi scolastici, il cui obiettivo era l'analisi della percezione del *burnout* nella classe docente, ha osservato come le scarse competenze psicopedagogiche e didattiche degli insegnanti conducano non solo ad una limitata autoefficacia nella gestione delle relazioni con studenti, colleghi e famiglie, ma abbiano ricadute negative in termini di a. frustrazione e *burnout* percepiti dagli stessi insegnanti; b. percezione, diffusa a livello sociale, dell'insegnante come 'burocrate', anziché come professionista della materia che insegna.

Il quarto fattore individuato da Dörnyei e Ushioda (2011) responsabile della demotivazione degli insegnanti è la difficoltà a mantenere alto il livello di **coinvolgimento intelletivo**: generalmente un docente insegna la stessa materia e gli stessi contenuti per diversi anni, rischiando di cadere nella routine e stancarsi del suo stesso lavoro. Se da un lato i curricula imposti a livello nazionale rappresentano un percorso sicuro cui attenersi - soprattutto per i nuovi insegnanti - dall'altro essi costituiscono degli ostacoli alla creatività e al bisogno di novità degli insegnanti con maggiore esperienza, i quali rischiano di perdere la loro motivazione iniziale.

Il quinto fattore individuato da Dörnyei e Ushioda (2011) è l'**assenza di percorsi di carriera** nell'insegnamento: i due studiosi parlano di «mancanza di futuro» nella professione dell'insegnante (Dörnyei, Ushioda 2011, 173⁴³), uno stato che rende difficile per molti docenti, qualificati e con anni di esperienza, mantenere alto il proprio livello di motivazione oppure mantenere la stessa occupazione di insegnante. A conferma di ciò, uno studio qualitativo di Johnston (1997) su un campione di 17 docenti di

41 «fragile competence» (Alexander 2008, 490).

42 «reality shock» (Veenman 1984, 143).

43 «futurelessness» (Dörnyei, Ushioda 2011, 173).

EFL in Polonia ha evidenziato che i. i soggetti dello studio hanno deciso di accedere all'insegnamento non per vocazione bensì in modo del tutto accidentale oppure come scelta di ripiego, rispetto ad altre alternative; ii. i docenti non escludono la possibilità di insegnare solo per un certo periodo, per poi passare ad un'altra occupazione; iii. non emerge alcun accenno al futuro della loro professione ma, al contrario, l'impegno lavorativo di cui i soggetti parlano risulta essere discontinuo, deciso giorno per giorno, anziché essere pianificato e duraturo, in vista di una crescita. Benché i risultati di questo studio non siano generalizzabili - vista l'esiguità del campione e la specificità socio-culturale - essi contribuiscono a far luce sulla natura difficilmente decifrabile della professione, o carriera, dell'insegnante. Secondo Bess (1997b), è difficile considerare l'insegnamento una vera e propria professione: esso è prevalentemente sostenuto da motivi intrinseci mentre nella società di oggi sono i risultati estrinseci quelli che contano maggiormente a livello professionale.

