

## Il ruolo delle risorse individuali dei docenti in relazione al benessere: uno studio esplorativo.

## The role of teachers' individual resources in relation to well-being: an exploratory study.

Guendalina Peconio, Università degli Studi di Foggia.

### ABSTRACT ITALIANO

Il presente studio si inserisce in una cornice teorica legata al ruolo che il benessere e le risorse individuali dei docenti hanno in relazione alle dinamiche didattiche e di apprendimento. In particolare, la ricerca volge ad esplorare il senso di soddisfazione, frustrazione, autoefficacia e motivazione negli insegnanti di sostegno in formazione (N=603) presso l'Università di Foggia, attraverso uno studio trasversale di natura esplorativa.

L'indagine è stata condotta mediante la somministrazione di un questionario composto da scale psicometriche i cui risultati indicano come, nel complesso, gli insegnanti di sostegno si sentano persone e professionisti soddisfatti, motivati e con un buon senso di autoefficacia, appaiono, inoltre, delle variazioni in alcune delle variabili coinvolte.

### ENGLISH ABSTRACT

The present study is set in a theoretical framework related to the role that teachers' individual well-being and resources have in relation to teaching and learning dynamics. Specifically, the research turns to explore the sense of satisfaction, frustration, self-efficacy and motivation in support teachers in training (N=603) at the University of Foggia, through a cross-sectional study of an exploratory nature. The survey was conducted through the administration of a questionnaire consisting of psychometric scales, the results of which indicate that, on the whole, support teachers feel that they are satisfied, motivated individuals and professionals with a good sense of self-efficacy; variations in some of the variables involved appear, moreover.

### Introduzione

Il benessere degli insegnanti, inteso come una condizione di soddisfazione personale e professionale, è essenziale per mantenere un equilibrio psicologico, emotivo e relazionale positivo nel contesto lavorativo (De Stasio et al., 2015). Numerosi studi evidenziano come la felicità e la soddisfazione sul lavoro siano strettamente connesse tra loro e rappresentino validi predittori del benessere professionale (Fisher, 2010; Tadic et al., 2013). Un insegnante che sperimenta un alto livello di benessere tende a ottenere migliori performance lavorative e a collaborare in modo più efficace con i colleghi, rispetto a chi si sente insoddisfatto (Boehm & Lyubomirsky, 2008; Lyubomirsky et al., 2005).

Nell'ambito scolastico, il benessere degli insegnanti assume un ruolo cruciale per il loro successo professionale e per l'efficacia educativa. La soddisfazione del docente non solo influisce sulla sua motivazione personale, ma ha anche un impatto diretto sulla motivazione e sul successo degli studenti (Ali et al., 2016; Shoshani, 2006; Bernaus, 2008).

In particolare, gli insegnanti che si sentono appagati e soddisfatti del proprio ambiente di lavoro riescono a creare relazioni educative più positive con gli studenti, promuovendo il loro coinvolgimento e la loro motivazione all'apprendimento (Bakker et al., 2005; Duckworth et al., 2009). Alcuni fattori critici, come la mancanza di controllo sulle decisioni professionali o la difficoltà nella gestione dei comportamenti problematici degli studenti, aumentano significativamente la probabilità di abbandono del lavoro, anche in presenza di condizioni economiche favorevoli (Foley & Murphy, 2015).

Il benessere degli insegnanti di sostegno, in particolare, riveste un'importanza ancora maggiore. Questi docenti si trovano spesso a fronteggiare sfide uniche e complesse rispetto ai colleghi curricolari, poiché lavorano con alunni che presentano bisogni educativi speciali (BES) o disabilità. La loro professione richiede una costante gestione di situazioni complesse, non solo legate all'insegnamento, ma anche alla cura delle relazioni con gli alunni, i genitori e il personale scolastico, oltre che alla gestione di aspetti burocratici e organizzativi. Questa complessità lavorativa può portare a una maggiore esposizione allo stress, con effetti negativi sulla salute mentale e fisica (Murdaca et al., 2014).

Studi precedenti dimostrano come gli insegnanti di sostegno siano particolarmente vulnerabili alla sindrome da stress lavoro-correlato, che può compromettere il loro benessere psicologico e ridurre l'efficacia del loro intervento educativo (Chirico & Ferrari, 2020). Questa condizione non solo influisce negativamente sulla qualità dell'insegnamento, ma ha conseguenze dirette anche sugli alunni con BES, che possono risentire della ridotta capacità del docente di gestire con serenità le difficoltà quotidiane (Wolf et al., 2015). Inoltre, gli insegnanti di sostegno spesso affrontano situazioni di isolamento professionale, in quanto la loro attività è percepita come separata da quella dei docenti curricolari. Questo senso di isolamento può aumentare il disagio psicologico e ridurre la loro soddisfazione lavorativa (Murdaca et al., 2014).

Per questi motivi, il benessere degli insegnanti di sostegno assume una rilevanza centrale: promuovere condizioni di lavoro che riducano lo stress e migliorino la loro autoefficacia e autostima è essenziale per garantire la loro permanenza nella professione e l'efficacia del loro lavoro educativo (Baiocco et al., 2004). L'autoefficacia, cioè la fiducia del docente nelle proprie capacità di svolgere il lavoro in modo efficace, gioca un ruolo cruciale nella gestione dello stress e nella capacità di affrontare le sfide della professione (Tschanne-Moran & Hoy, 2001). Gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia sono più propensi a perseverare nel superamento degli ostacoli e a utilizzare metodologie didattiche innovative, inclusi gli strumenti digitali, per favorire l'inclusione e l'apprendimento degli studenti (Bandura, 2000; Caprara et al., 2006). Una percezione positiva delle proprie competenze, insieme a un ambiente di lavoro favorevole, contribuisce a migliorare la soddisfazione lavorativa e a prevenire il rischio di burnout, garantendo così un migliore benessere sia per i docenti che per gli alunni (Moè et al., 2010; Murdaca et al., 2014).

## **L'esplorazione delle risorse individuali: costrutti di soddisfazione e frustrazione di vita, autoefficacia, motivazione al lavoro degli insegnanti**

Nel presente studio, l'attenzione è stata rivolta all'analisi delle risorse individuali degli insegnanti, in particolare alla soddisfazione di vita, alla percezione di autoefficacia nella pratica didattica e alla motivazione al lavoro. Questi aspetti trovano un solido fondamento teorico nella Self-Determination Theory (SDT) di Deci e Ryan (2000), che identifica tre bisogni psicologici fondamentali – autonomia, competenza e relazione – come elementi essenziali per il benessere psicologico. L'autonomia si riferisce alla capacità dell'individuo di autodeterminarsi, ovvero di scegliere e dirigere il proprio comportamento in modo consapevole e libero, elemento cruciale per sentirsi in controllo delle proprie azioni e della propria vita. La competenza riguarda il bisogno di sentirsi efficaci nel superare le sfide e raggiungere gli obiettivi prefissati, mentre la relazione riflette il desiderio di costruire legami significativi e di appartenere a una comunità. La soddisfazione di questi bisogni è strettamente associata a livelli più elevati di benessere psicologico e a un miglior funzionamento in una vasta gamma di contesti di vita, inclusi la genitorialità, lo sport, l'istruzione e il lavoro (Costa et al., 2015; Aelterman et al., 2016).

In ambito educativo e didattico, la motivazione degli insegnanti è di fondamentale importanza non solo per il loro benessere personale, ma anche per la motivazione e il rendimento degli studenti. Secondo la SDT, la qualità della motivazione degli insegnanti influenza direttamente sulle modalità di insegnamento adottate, in particolare su quelle che promuovono il senso di autonomia degli studenti, offrono una struttura che facilita lo sviluppo delle competenze e favoriscono il coinvolgimento interpersonale. Tali pratiche didattiche risultano essere fondamentali per soddisfare i bisogni psicologici degli studenti, promuovendo una motivazione autonoma che si riflette in un miglioramento dell'apprendimento (Ryan & Deci, 2017; Limone & Toto, 2021). Viceversa, un ambiente che non riesce a sostenere tali bisogni può portare a una motivazione controllata o, nei casi più gravi, a una totale assenza di motivazione, compromettendo significativamente i processi di apprendimento (Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000).

Un altro aspetto cruciale nell'indagine sulle risorse individuali dei docenti è il senso di autoefficacia, che rappresenta la convinzione di essere competenti ed efficaci nel proprio ruolo professionale. Tschannen-Moran e Hoy (1998), ispirandosi alla teoria cognitiva sociale di Bandura, hanno sviluppato un modello integrato di autoefficacia dell'insegnante, che ne evidenzia il carattere ciclico: una percezione positiva della propria competenza tende a rinforzare ulteriormente tale percezione, influenzando favorevolmente la qualità dell'insegnamento, le metodologie didattiche adottate e, di conseguenza, la motivazione degli studenti ad apprendere, un fattore critico per il loro successo scolastico. Studi empirici hanno mostrato che un maggiore senso di autoefficacia tra gli insegnanti è correlato positivamente a percezioni favorevoli in merito alla leadership scolastica, alla collaborazione tra colleghi, alla sensazione di autonomia professionale, e a un'apertura verso l'innovazione e la formazione continua (Mehdinezhad & Mansouri, 2016; Ninkovic & Kneževi Florić, 2018; Mannila, Nordén & Pears, 2018). Questi fattori non solo contribuiscono a migliorare la qualità del lavoro degli insegnanti,

ma si riflettono anche in una maggiore soddisfazione lavorativa e, in ultima analisi, in un più elevato livello di benessere complessivo.

## Lo studio

Il presente studio si propone di condurre un'indagine esplorativa mirata a valutare lo stato dell'arte in termini di soddisfazione, autoefficacia e motivazione al lavoro degli insegnanti di sostegno in formazione. Tale ricerca si fonda sulle evidenze che collegano il benessere individuale e professionale con fattori interni quali la soddisfazione/frustrazione dei bisogni psicologici di base (autonomia, competenza e relazione), il senso di autoefficacia percepito e la motivazione intrinseca al lavoro (Deci & Ryan, 2000).

## Obiettivo e domanda di ricerca

Sulla base delle evidenze presenti in letteratura e in relazione allo stato attuale delle conoscenze, è stata condotta una ricerca esplorativa di tipo trasversale, mirata a esaminare le dimensioni di soddisfazione/frustrazione legate ai bisogni di autonomia, competenza relazione (Deci & Ryan, 2000), il senso di autoefficacia nell'insegnamento e la motivazione al lavoro degli insegnanti di sostegno in formazione presso l'Università di Foggia. La domanda di ricerca principale di questo studio mira a individuare lo stato dell'arte in termini di soddisfazione, autoefficacia e motivazione degli insegnanti di sostegno in formazione; mirando a comprendere se vi siano differenze fra chi abbia alta e bassa esperienza, fra chi abita vicino o lontano rispetto al luogo di lavoro (SNAI, 2020), fra chi insegna su materia e chi su sostegno. La finalità ultima è comprendere lo stato dell'arte legato al benessere, affinché si possa comprendere quali strategie di supporto e migliorative possano essere messe in atto, in ottica di formazione.

## Partecipanti e procedure

I partecipanti sono stati selezionati tra gli studenti iscritti al corso TFA Sostegno presso l'Università di Foggia per l'anno accademico 2023/2024. La ricerca è stata realizzata mediante la somministrazione di un questionario self-report, compilato dai partecipanti attraverso la piattaforma Google Moduli. Al termine della procedura, il campione che ha risposto alla sezione socio-demografica contava 603 insegnanti (82,3% donne; 17,7% uomini) con un'età media di 39,4 anni (DS=9,1).

In relazione al grado scolastico, la maggioranza (83,6%) lavora nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Per quanto concerne l'esperienza d'insegnamento, il 57,5% dei partecipanti ha già esperienza, mentre il 42,5% non ne ha.

Inoltre, tra gli insegnanti con esperienza, il 46,3% lavora come docente di sostegno, mentre il 33,4% è docente curriculare. Al termine della raccolta dati, sono state registrate 598 risposte, che rappresentano il campione finale (n=598). Tutte le caratteristiche socio-demografiche del campione sono riportate nella Tabella 1.

**TAB. 1: CARATTERISTICHE SOCIO-DEMOGRAFICHE DEI PARTECIPANTI (N=603)**

| VARIABILI SOCIO-DEMOGRAFICHE | N (%)       |
|------------------------------|-------------|
| GENERE                       |             |
| Donne                        | 494 (82%)   |
| Uomini                       | 109 (18%)   |
| GRADO FREQUENTATO            |             |
| Infanzia / Primaria          | 99 (16,4%)  |
| Secondaria                   | 504 (83,6%) |
| ESPERIENZA DI INSEGNAMENTO   |             |
| Sì                           | 347 (57,5%) |
| No                           | 256 (42,5%) |
| DISCIPLINA INSEGNATA         |             |
| Materia                      | 280 (46,3%) |
| Sostegno                     | 201 (33,4%) |
| Altro                        | 122 (20,3%) |

## Strumenti

I dati sono stati raccolti tramite un questionario self-report distribuito attraverso Google Moduli che ha previsto, oltre ad una sezione socio-demografica (i cui risultati sono riportati nella Tabella 1), le seguenti scale di valutazione:

- La *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFS) (versione italiana; Liga et al., 2018) è composta da 24 item che misurano il livello di soddisfazione e frustrazione dei tre bisogni psicologici fondamentali individuati dalla Teoria dell'Autodeterminazione (SDT): soddisfazione dell'autonomia, della competenza e delle relazioni; frustrazione dell'autonomia, della competenza e delle relazioni. Gli item sono valutati su una scala Likert a 5 punti, dove 1 corrisponde a "completamente in disaccordo" e 5 a "completamente d'accordo".
- La *Motivation at Work Scale* (MAWS) (versione italiana; Galletta, Battistelli & Portoghese, 2011) è composta da 20 item suddivisi in quattro dimensioni, ciascuna composta da cinque item, che esplorano la motivazione intrinseca, la regolazione integrata, la regolazione identificata, la regolazione introiettata e la regolazione esterna. I partecipanti devono indicare il loro livello di accordo o disaccordo per ciascun item su una scala Likert a 5 punti, che va da 1 "per niente d'accordo" a 5 "completamente d'accordo".
- Il *Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti* (QAI) (La Marca & Di Martino, 2021) è stato sviluppato facendo riferimento a strumenti già validati per misurare la Teacher Self-Efficacy. In particolare, si basa sulla Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (SAED) (Biasi et al., 2014) e sulla Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practice Scale (TEIP) (Aiello et al., 2016). Il QAI integra elementi di entrambe le scale. I partecipanti devono indicare

il loro livello di accordo o disaccordo per ciascun item su una scala Likert a 6 punti, da 1 “completamente in disaccordo” a 6 “completamente d'accordo”.

- I dati raccolti, a seguito della somministrazione, sono stati analizzati attraverso il software Excel, in particolare è stato effettuato il computo di frequenza e media delle variabili socio-demografiche e delle variabili di misura.

## Risultati e discussione

Analizzando le dimensioni di soddisfazione e frustrazione per l'autonomia, soddisfazione e frustrazione per la competenza e soddisfazione e frustrazione per la relazione, attraverso il computo delle medie effettuato sulla base dei risultati ottenuti dalla Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS), emerge un quadro relativo alla percezione dei bisogni psicologici fondamentali tra gli insegnanti di sostegno in formazione (Tabella 2). La soddisfazione per l'autonomia e per le relazioni, nel campione generale, appare elevata ( $M=4,02$ ;  $M=4,41$ ), suggerendo un contesto lavorativo che facilita la libertà decisionale e la cooperazione. Tuttavia, la bassa soddisfazione per la competenza ( $M=2,45$ ) e l'elevata frustrazione per la stessa segnalano la necessità di rafforzare la formazione e il supporto professionale per questi insegnanti. Allo stesso tempo, anche la soddisfazione dell'autonomia tra gli insegnanti di sostegno in formazione risulta elevato ( $M=4,02$ ). Questo dato suggerisce che i partecipanti percepiscono un buon grado di libertà e controllo nel proprio lavoro. Tale soddisfazione è coerente con i principi della Teoria dell'Autodeterminazione (SDT), che identifica l'autonomia come uno dei bisogni psicologici fondamentali per la motivazione intrinseca e il benessere individuale (Deci & Ryan, 2000). L'alta percezione di autonomia, infatti, è frequentemente associata a prestazioni lavorative più efficaci e a una maggiore soddisfazione professionale (Addimando, 2013). Tale risultato risulta particolarmente significativo, in quanto insegnanti che si sentono autonomi sono maggiormente motivati ad adottare approcci didattici personalizzati e strategie pedagogiche flessibili, aspetti fondamentali nell'insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali (Toto, 2019).

Emerge, inoltre, come il punteggio medio relativo alla soddisfazione per la competenza appaia piuttosto basso ( $M=2,45$ ), indicando che gli insegnanti di sostegno in formazione percepiscono una limitata autoefficacia nel proprio ruolo professionale. Questa percezione di inadeguatezza potrebbe derivare da una mancanza di fiducia nelle proprie abilità o da una preparazione insufficiente per affrontare le sfide educative poste dagli studenti con bisogni speciali.

Un punteggio elevato nella soddisfazione per le relazioni ( $M=4,41$ ) evidenzia come gli insegnanti di sostegno in formazione percepiscano un forte senso di connessione e supporto nelle loro interazioni, sia con i colleghi che con gli studenti. Secondo la Teoria dell'Autodeterminazione, le relazioni positive costituiscono un bisogno psicologico centrale, il cui soddisfacimento promuove la motivazione intrinseca e il benessere psicologico (Deci & Ryan, 2000). Il basso livello di frustrazione per l'autonomia ( $M=1,68$ ) riscontrato tra gli insegnanti di sostegno in formazione indica che essi non percepiscono restrizioni significative alla propria libertà decisionale.

Il punteggio elevato di frustrazione per la competenza ( $M=4,11$ ) riflette un malessere tra gli insegnanti di sostegno in formazione riguardo alla propria percezione di capacità professionale. Questa frustrazione potrebbe essere dovuta a fattori come la mancanza di formazione specifica, la complessità delle situazioni didattiche o il sovraccarico di lavoro. Secondo la letteratura, la frustrazione per la competenza può avere effetti negativi sul benessere degli insegnanti, contribuendo a ridurre la motivazione intrinseca e aumentando il rischio di burnout (Hakanen et al., 2006). È essenziale dunque intervenire con programmi di supporto mirati, che offrano agli insegnanti l'opportunità di migliorare le proprie abilità e di acquisire maggiore fiducia nel proprio ruolo.

Inoltre, il basso livello di frustrazione per le relazioni ( $M=1,91$ ) rilevato tra gli insegnanti di sostegno suggerisce che essi non percepiscono difficoltà rilevanti nelle loro interazioni con colleghi e studenti. Questo risultato è coerente con l'elevato punteggio di soddisfazione per le relazioni, e indica che il clima lavorativo è generalmente percepito come collaborativo e positivo.

**TAB.2: DIMENSIONI BASIC PSYCHOLOGICAL NEED SATISFACTION AND FRUSTRATION SCALE**

| DIMENSIONE                      | MEDIA (DS)  | RANGE |
|---------------------------------|-------------|-------|
| Soddisfazione per l'autonomia   | 4,01 (0,12) | 1-5   |
| Soddisfazione per la competenza | 2,45 (1,04) | 1-5   |
| Soddisfazione per la relazione  | 4,41 (0,11) | 1-5   |
| Frustrazione da autonomia       | 1,68 (0,04) | 1-5   |
| Frustrazione da competenza      | 4,11 (0,10) | 1-5   |
| Frustrazione da relazione       | 1,91 (0,20) | 1-5   |

I dati indicati nella Tabella 3 si riferiscono alle tre dimensioni dell'autoefficacia misurate attraverso il Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI) (La Marca & Di Martino, 2021), strumento che integra il costrutto della Teacher Self-Efficacy con le pratiche relative all'inclusione. Le dimensioni considerate includono l'autoefficacia nelle strategie di insegnamento, nella gestione della classe e nella collaborazione. In generale, i punteggi medi riportati suggeriscono un livello di percezione di autoefficacia generalmente alta, soprattutto nelle dimensioni di collaborazione e strategie didattiche. Tuttavia, la gestione della classe appare un'area in cui la fiducia degli insegnanti è meno marcata, e potrebbe richiedere ulteriori formazioni specifiche.

Analizzando puntualmente le dimensioni, il punteggio medio per l'autoefficacia nelle strategie di insegnamento ( $M=4,71$ ) indica che i docenti si percepiscono generalmente competenti nell'applicare strategie didattiche; tale valore suggerisce una sicurezza discreta, ma con margini di miglioramento.

L'autoefficacia nella gestione della classe presenta un punteggio medio inferiore rispetto alle altre dimensioni ( $M=4,30$ ), il presente dato potrebbe riflettere una percezione di maggiore difficoltà nel mantenere un ambiente di apprendimento strutturato e funzionale,

specialmente rispetto alla dimensione inclusiva. Questo risultato può indicare che gli insegnanti trovano complessa la gestione di una classe eterogenea, con studenti che presentano bisogni educativi speciali o livelli di apprendimento differenti. Al contrario, il punteggio più alto emerge per l'autoefficacia nella collaborazione ( $M=4,94$ ), segnalando una percezione positiva della capacità di lavorare in team e di collaborare con colleghi, famiglie e altri professionisti, un aspetto cruciale per favorire l'inclusione.

**TAB. 3: DIMENSIONI QUESTIONARIO SULL'AUTOEFFICACIA DEGLI INSEGNANTI**

| DIMENSIONE<br>DI AUTOEFFICACIA | MEDIA (DS)  | RANGE |
|--------------------------------|-------------|-------|
| Strategie di insegnamento      | 4,71 (0,11) | 1-6   |
| Gestione della classe          | 4,30 (0,19) | 1-6   |
| Collaborazione                 | 4,94 (0,25) | 1-6   |

I dati ottenuti dalle quattro dimensioni della motivazione lavorativa misurate attraverso la Motivation at Work Scale (MAWS) (Galletta, Battistelli & Portoghese, 2011) assumono un significato specifico in relazione al contesto educativo e formativo.

Il punteggio medio di 4,3 per la motivazione intrinseca suggerisce che i futuri insegnanti di sostegno trovano piacere e soddisfazione personale nel percorso formativo e, presumibilmente, nella prospettiva di svolgere il loro ruolo professionale. Essendo l'insegnamento di sostegno una professione che richiede un alto grado di impegno verso il benessere degli studenti con disabilità, questo alto livello di motivazione intrinseca indica che i partecipanti sono profondamente coinvolti dal poter contribuire al loro sviluppo e inclusione. Questa forte spinta interna può rappresentare un fattore positivo, poiché gli insegnanti di sostegno motivati intrinsecamente tendono a essere più resilienti di fronte alle sfide e più inclini a costruire relazioni di qualità con gli studenti (Fiorucci, 2023).

La regolazione identificata, con un punteggio medio di 3,94, riflette una motivazione estrinseca autonoma, dove i futuri insegnanti di sostegno si identificano fortemente con il valore del lavoro che andranno a svolgere. In questo caso, i partecipanti vedono l'insegnamento di sostegno come un compito importante non solo per la loro carriera, ma per la società in generale. Si riconoscono probabilmente nel valore etico e sociale del loro lavoro, identificando l'inclusione e il supporto agli studenti con disabilità o difficoltà di apprendimento come obiettivi di grande rilevanza personale e professionale.

La regolazione introiettata, con un punteggio di 2,71, è meno rilevante rispetto alle prime due dimensioni, suggerendo che i futuri insegnanti di sostegno non sono fortemente motivati da pressioni interne come il senso di colpa o la necessità di preservare la propria autostima. Il presente dato indica che il loro impegno nel percorso formativo e, potenzialmente, nel futuro lavoro, non è guidato prevalentemente dalla necessità di conformarsi a standard esterni o per evitare il fallimento personale. Tuttavia, il valore non troppo basso potrebbe riflettere la presenza di una moderata preoccupazione per la propria immagine o il timore di non essere all'altezza delle aspettative, aspetto che può essere comune in un contesto formativo, dove gli insegnanti in formazione si trovano ancora in una fase di crescita e sviluppo professionale.

Infine, il punteggio più basso, pari a 2,62, è stato registrato nella regolazione esterna, che rappresenta la forma meno autonoma di motivazione (Lucidi, 2007). Ciò indica che i futuri insegnanti di sostegno sono poco influenzati da motivazioni estrinseche come la ricerca di premi esterni o il desiderio di evitare punizioni.

**TAB. 4: DIMENSIONI MOTIVATION AT WORK SCALE (MAWS)**

| DIMENSIONE               | MEDIA (DS)  | RANGE |
|--------------------------|-------------|-------|
| Motivazione intrinseca   | 4,03 (0,14) | 1-5   |
| Regolazione identificata | 3,94 (0,46) | 1-5   |
| Regolazione introiettata | 2,71 (0,23) | 1-5   |
| Regolazione esterna      | 2,62 (0,17) | 1-5   |

### Conclusioni e prospettive future

I risultati del presente studio confermano l'importanza cruciale del benessere psicologico e professionale degli insegnanti di sostegno per garantire un'elevata qualità educativa e prevenire condizioni di disagio psicofisico. I risultati indicano che i partecipanti percepiscono livelli elevati di soddisfazione per l'autonomia e per le relazioni, suggerendo che il contesto lavorativo favorisce la libertà decisionale e la cooperazione. Tuttavia, il basso punteggio relativo alla soddisfazione per la competenza e l'elevata frustrazione ad essa associata evidenziano una percezione di inadeguatezza professionale e richiedono interventi formativi mirati per migliorare le abilità e la fiducia degli insegnanti nel proprio ruolo.

Le dimensioni legate al costrutto di motivazione lavorativa suggeriscono una forte presenza di motivazione intrinseca, indicando che gli insegnanti traggono soddisfazione personale dal loro lavoro. Tuttavia, la regolazione esterna e introiettata risulta meno rilevanti, riflettendo una scarsa influenza di pressioni esterne sulla loro motivazione. Nonostante ciò, la percezione di una moderata difficoltà nella gestione della classe suggerisce la necessità di rafforzare le competenze in quest'area, che potrebbe influenzare negativamente il loro senso di efficacia professionale.

Alla luce di questi risultati, le prospettive future dovrebbero orientarsi verso lo sviluppo di programmi di formazione che possano potenziare le competenze dei docenti nella gestione della classe e nella didattica inclusiva, aree in cui gli insegnanti di sostegno sembrano manifestare maggiori difficoltà. In particolare, sarebbe opportuno implementare interventi di supporto professionale per ridurre la frustrazione legata alla competenza, incrementando al contempo la percezione di autoefficacia. Migliorare queste dimensioni potrebbe contribuire non solo ad aumentare il benessere professionale degli insegnanti, ma anche a promuovere un ambiente di apprendimento più inclusivo ed efficace.

## Bibliografia

- Addimando, L. (2013). I comportamenti contoproducenti dei genitori a scuola: un'analisi sulla soddisfazione e l'autonomia lavorativa degli insegnanti. *Psicologia della salute: quadrimestrale di psicologia e scienze della salute*: 2, 2013, 33-51.
- Ali, A. Y. S., Dahie, A. M., & Ali, A. A. (2016). Teacher motivation and school performance, the mediating effect of job satisfaction: Survey from Secondary schools in Mogadishu. *International Journal of Education and Social Science*, 3(1), 24-38.
- Baiocco, R., Crea, G., Laghi, F., & Provenzano, L. (2004). *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto. La sindrome del burnout negli operatori sociali, medici, infermieri, psicologi e religiosi*. Erickson.
- Bakker A.B., Demerouti E., Euwem M.C. (2005), Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (2), p. 170.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. Current Directions. *Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Boehm J.K., Lyubomirsky S. (2008), Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16 (1), pp. 101-116.
- 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. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Chirico, F., & Ferrari, G. (2020). *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Edizioni FS.
- Costa, S., Gugliandolo, M. C., Barberis, N., & Larcan, R. (2016). The mediational role of psychological basic needs in the relation between conception of god and psychological outcomes. *Journal of religion and health*, 55, 1-15.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Chiarito, G., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Fattori predittivi nel burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria. *Psicologia dell'educazione*, 2-3.
- Duckworth A.L., Quinn P.D., Seligman M.E. (2009), "Positive predictors of teacher effectiveness". *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), pp. 540-547.
- Fiorucci, A. (2023). *Omofobia, bullismo e scuola: Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Fisher J. (2010), Development and application of a spiritual well-being questionnaire called Shalom. *Religions*, 1(1), pp. 105-121.
- Foley C., Murphy M. (2015), Burnout in Irish teachers: investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, pp. 46-55.
- Galletta, M., Battistelli, A., & Portoghesi, I. (2011). Validation of the Motivation at Work Scale (MAWS) in the Italian context: Evidence for a three-factor model. *Risorsa Uomo*, 16, 201-217.
- Gillet, N., Fouquereau, E., Forest, J., Brunault, P., & Colombat, P. (2012). The impact of organizational factors on psychological needs and their relations with well-being. *Journal of Business and Psychology*, 27, 437-450.

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.
- La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). Validazione del Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI). *Italian Journal of Educational Research*, (26), 057-066.
- Liga, F., Ingoglia, S., Cuzzocrea, F., Inguglia, C., Costa, S., Coco, A. L., & Larcan, R. (2018). The basic psychological need satisfaction and frustration scale: Construct and predictive validity in the Italian context. *Journal of Personality Assessment*.
- Lucidi, F., & Grano, C. (2007). Determinanti e motivazioni alla base del volontariato in anziani: un modello integrato= Determinants and Motivations to Volunteer in Older Adults: An Integrated Model. *Ricerche di psicologia. Fascicolo 3*, 2007, 1000-1019.
- Lyubomirsky S., King L., Diener E. (2005), The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), p. 803.
- Mehdinezhad, V., & Mansouri, M. (2016). School Principals' Leadership Behaviours and Its Relation with Teachers' Sense of Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 9(2), 51-60.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Erickson.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 99-120.
- Ninković, S. R., & Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Shoshani, A., & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52-63.
- Tadić, M., Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. (2013). Work happiness among teachers: A day reconstruction study on the role of self-concordance. *Journal of school psychology*, 51(6), 735-750.
- Toto, G. A. (2019). *Expertise docente: teorie, modelli didattici e strumenti innovativi* (p.148). FrancoAngeli.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Wolf, S., Torrente, C., Frisoli, P., Weisenhorn, N., Shivshanker, A., Annan, J., & Aber, J. L. (2015). Preliminary Impacts of the "Learning to Read in a Healing Classroom" Intervention on Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo. *Teaching and Teacher Education*, 52, 24-36.