

Emotional intelligence, coping, and teachers' beliefs: keys to preventing school dropout

Intelligenza emotiva, coping e credenze degli insegnanti: chiavi per prevenire la dispersione scolastica

Gabriella Ferrara^a, Francesca Pedone^b, Maria Moscato^{c,1}

^a Università degli Studi di Palermo, gabriella.ferrara@unipa.it

^b Università degli Studi di Palermo, francesca.pedone@unipa.it

^c Università degli Studi di Palermo, maria.moscato01@unipa.it

Abstract

This study addresses the issue of school dropout, recognized in the scientific literature as one of the main challenges within the educational system, with significant social and economic implications. In addition to socio-economic factors, teaching quality, and student motivation, the research explores a less examined aspect: the influence of teachers' implicit beliefs on instructional practices and relationships with students. The study investigates the role of emotional intelligence, coping strategies, and the quality of the teacher-student relationship, using three standardized instruments (TEIQue, COPE-NVI, and STRS) on a sample of 1,141 teachers from different school levels. The collected data were statistically analyzed to assess the associations among the variables. The results confirm the initial hypotheses, highlighting that fostering emotional awareness and effective coping strategies among teachers can improve the school climate and help prevent school dropout.

Keywords: teacher beliefs; emotional intelligence; coping; school dropout.

Sintesi

Il presente studio affronta il tema dell'abbandono scolastico, riconosciuto dalla letteratura scientifica come una delle principali sfide del sistema educativo, con rilevanti implicazioni sociali ed economiche. Oltre ai fattori socio-economici, alla qualità dell'insegnamento e alla motivazione degli studenti, viene analizzato un aspetto meno esplorato: l'influenza delle credenze implicite degli insegnanti sulle pratiche didattiche e sulle relazioni con gli studenti. La ricerca indaga il ruolo dell'intelligenza emotiva, delle strategie di coping e della qualità della relazione insegnante-studente, attraverso tre strumenti standardizzati (TEIQue, COPE-NVI e STRS), su un campione di 1.141 docenti di diversi ordini scolastici. I dati raccolti sono stati analizzati statisticamente per valutare le associazioni tra le variabili. I risultati confermano le ipotesi iniziali, evidenziando come promuovere la consapevolezza emotiva e strategie di coping efficaci tra gli insegnanti possa migliorare il clima scolastico e contribuire a prevenire l'abbandono scolastico.

Parole chiave: teacher beliefs; intelligenza emotiva; coping; dispersione scolastica.

¹ Il presente lavoro è frutto della collaborazione delle tre autrici alle quali si attribuiscono, nel dettaglio, le seguenti parti: G. Ferrara paragrafi 3, 4 e 5; F. Pedone paragrafi 1, 4.2 e 6; M. Moscato paragrafi 2, 4.1 e 7.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, la dispersione scolastica è diventata una delle principali sfide educative, con profonde implicazioni sociali ed economiche (OECD, 2021). L'abbandono precoce degli studi è influenzato da molteplici fattori, tra cui condizioni socio-economiche (Bourdieu & Passeron, 1977), qualità dell'istruzione (Hattie, 2009) e motivazione degli studenti (Deci & Ryan, 1985). Tuttavia, un aspetto ancora poco esplorato è il ruolo delle convinzioni implicite degli insegnanti (*teacher beliefs*) nel modellare le pratiche didattiche e, di conseguenza, il coinvolgimento degli alunni (Fives & Gill, 2015).

Le *teacher beliefs* rappresentano l'insieme di atteggiamenti, percezioni e aspettative che i docenti nutrono nei confronti del proprio ruolo, degli studenti e del processo di apprendimento (Pajares, 1992). Queste convinzioni influenzano in modo significativo le metodologie adottate in classe, la gestione delle dinamiche relazionali e le strategie di valutazione (Voss et al., 2011). Studi recenti suggeriscono che insegnanti con credenze più aperte e orientate al supporto emotivo tendano a favorire ambienti di apprendimento più inclusivi e motivanti, riducendo così il rischio di abbandono scolastico (Hamre & Pianta, 2006; Hattie, 2012).

Un elemento chiave in questo contesto è il ruolo dell'intelligenza emotiva (*trait emotional intelligence*), che influisce sulla capacità degli insegnanti di comprendere e regolare le proprie emozioni, instaurare relazioni positive con gli studenti e affrontare situazioni di stress (Jennings & Greenberg, 2009; Mayer & Salovey, 1997). Inoltre, le strategie di *coping* adottate dai docenti per gestire le difficoltà professionali possono incidere sulla qualità dell'insegnamento e sul loro atteggiamento nei confronti degli alunni (Kyriacou, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Infine, la relazione insegnante-alunno rappresenta un fattore determinante per il successo scolastico, poiché un rapporto basato sulla vicinanza e sul supporto può aumentare il senso di appartenenza degli studenti alla scuola e ridurre il rischio di abbandono (Roorda et al., 2011).

Il presente studio si propone di indagare il legame tra le *teacher beliefs* e il rischio di dispersione scolastica attraverso l'analisi di tre dimensioni fondamentali: intelligenza emotiva, le strategie di *coping* e la qualità della relazione insegnante-alunno; rintracciando in tali dimensioni la chiave per favorire il benessere e il successo degli studenti e, di conseguenza, marginalizzare il rischio di dispersione scolastica.

Attraverso un'analisi empirica basata su strumenti standardizzati, la ricerca mira a comprendere in che modo le convinzioni implicite degli insegnanti possano contribuire a creare ambienti di apprendimento più motivanti e a ridurre il rischio di abbandono scolastico (Timperley et al., 2007). I risultati ottenuti potrebbero avere implicazioni significative per la formazione dei docenti e per la progettazione di interventi educativi volti a contrastare la dispersione.

2. La formazione implicita del docente: i rischi della mancata consapevolezza

Questo contributo intende approfondire le problematiche connesse ai modi in cui si costruiscono, si sviluppano e si trasformano i saperi professionali degli insegnanti. Si inserisce all'interno di un quadro teorico-concettuale che accoglie differenti prospettive, capaci di restituire interpretazioni utili a leggere la complessità del processo di costruzione dell'identità docente (Kelchtermans, 2017; Pedder & Opfer, 2019).

L'impianto argomentativo si sviluppa a partire dal seguente assunto: il mestiere di

insegnante si apprende attraverso l'esperienza, ma il sapere che ne deriva è un sapere particolare, modellato sia da percorsi formativi formali che da pratiche informali di apprendimento (Korthagen, 2017). È innanzitutto la nostra esperienza di studenti a fornire una base di riferimento: osserviamo, interiorizziamo e rielaboriamo modelli di insegnamento che diventeranno parte del nostro bagaglio professionale (Fives & Buehl, 2016).

L'apprendimento avviene attraverso la partecipazione a pratiche sociali: è vivendo il contesto scolastico – anche con uno sguardo critico rispetto ai modelli dominanti – che si costruisce quel sapere primario che va a definire l'identità professionale del docente (Lave & Wenger, 1991; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020).

In questo senso, la scuola e l'ambiente formativo rappresentano una sorta di “bottega artigiana”, dove gli insegnanti riflettono sui possibili modi e attraverso l'analisi critica apprendono e migliorano il loro agire professionale. Proprio come avviene in un apprendistato, la qualità del sapere che si sviluppa dipende dalle pratiche a cui si è esposti e dal livello di riflessione critica che si è in grado di attivare (Schön, 1983; Meijer et al., 2011).

L'apprendistato può essere utilizzato come metafora per descrivere il modo in cui si apprende e si costruisce il sapere professionale del docente. All'interno della teoria sociale dell'apprendimento, l'apprendistato è concepito come una forma di partecipazione a pratiche esperte: si apprende attraverso l'interazione con docenti più esperti e facendo parte di una comunità professionale (Wenger, 2007; Webster-Wright, 2009).

In questa prospettiva, l'apprendimento non è un processo individuale e isolato, ma un'esperienza situata all'interno di un contesto storico e sociale che ne determina significati e modalità (Lave & Wenger, 1991). L'insegnamento, dunque, non è solo una questione di trasmissione di conoscenze teoriche, ma un continuo processo di negoziazione di significati, di adattamento e trasformazione delle pratiche (Eraut, 2004).

La pratica didattica è infatti un “fare situato”, che si sviluppa in contesti reali e che è modellato da una combinazione di elementi espliciti (teorie educative, metodologie didattiche, regolamenti, strumenti, procedure codificate) ed elementi impliciti (relazioni con gli studenti, intuizioni didattiche, percezioni sul clima di classe, sensibilità pedagogica, valori educativi condivisi) (Korthagen, 2017; Kelchtermans, 2018).

Le tesi portanti di questa riflessione sono le seguenti:

1. gli insegnanti possono, se adeguatamente supportati, decostruire e ricostruire la propria identità professionale attraverso dispositivi riflessivi. Questo passaggio permette di transitare da una condizione di *novizio*, che si basa su saperi impliciti e non del tutto consapevoli, a una condizione di docente esperto, capace di fare riferimento a saperi critici e validati (Loughran, 2013);
2. esistono forme naturali e informali di formazione in grado di sostenere e accompagnare la crescita e lo sviluppo professionale degli insegnanti. La condivisione di esperienze tra colleghi, la partecipazione a comunità di pratica e la riflessione critica rappresentano strumenti fondamentali per affinare e trasformare il proprio sapere didattico (Little, 2002);
3. i docenti che lavorano insieme riflettono criticamente sulle proprie pratiche educative, confrontandosi su strategie didattiche, gestione della classe e modalità di supporto agli studenti a rischio di dispersione scolastica. Questo processo di riflessione condivisa consente di mettere in discussione le proprie *teacher beliefs*, ovvero le convinzioni che guidano il loro modo di insegnare e di relazionarsi con

gli studenti. Attraverso il lavoro collaborativo, gli insegnanti possono sviluppare una maggiore consapevolezza dell'impatto delle loro credenze sulle dinamiche di apprendimento e sul benessere degli studenti. La riflessione critica permette di individuare eventuali pregiudizi o aspettative limitanti, favorendo un approccio più inclusivo e motivante. Inoltre, il confronto tra colleghi facilita l'adozione di strategie più efficaci, migliorando la qualità dell'insegnamento e contribuendo alla creazione di un ambiente scolastico più accogliente e stimolante (Hattie, 2023; Brookfield, 2017).

In questo contesto, la condivisione di esperienze e il supporto reciproco tra docenti rappresentano strumenti essenziali per promuovere pratiche educative che riducano il rischio di dispersione scolastica e favoriscano il successo degli studenti.

3. Le teacher beliefs e il loro impatto sulle pratiche didattiche

Le teacher beliefs rappresentano un costrutto complesso che comprende le convinzioni, le percezioni e le aspettative che gli insegnanti nutrono nei confronti dell'insegnamento, dell'apprendimento e del proprio ruolo professionale (Pajares, 1992). Queste credenze si formano nel corso del tempo attraverso esperienze personali, percorsi di formazione e interazioni con studenti e colleghi (Fives & Buehl, 2012). Secondo alcuni studi, esse fungono da filtro cognitivo attraverso il quale gli insegnanti interpretano e danno significato agli eventi in aula, guidando implicitamente le loro scelte didattiche.

L'influenza delle teacher beliefs sulle pratiche didattiche è stata ampiamente documentata in letteratura. Gli insegnanti con credenze orientate a una visione costruttivista dell'apprendimento tendono a promuovere metodologie attive, basate sulla partecipazione degli studenti e sul problem-solving (Fried et al., 2015). Al contrario, coloro che hanno convinzioni più trasmissive e direttive sono inclini a un insegnamento frontale, focalizzato sulla ripetizione e sulla memorizzazione di concetti (Hargreaves & Fullan, 2015). Inoltre, le credenze degli insegnanti influenzano il modo in cui questi interpretano il comportamento degli studenti: chi ritiene che il successo scolastico dipenda prevalentemente dalle capacità innate degli alunni potrebbe adottare un atteggiamento meno proattivo nel supporto agli studenti in difficoltà, rafforzando così le disuguaglianze educative (Dweck, 2006).

Assunto che le teacher beliefs influenzano le scelte metodologiche, la gestione della classe e l'interazione con gli studenti (Fives & Buehl, 2016) è possibile classificarle come segue:

- credenze epistemologiche, che riguardano la natura della conoscenza e dell'apprendimento. Gli insegnanti con una visione costruttivista tendono a promuovere metodologie attive, mentre coloro che hanno un'epistemologia più trasmissiva preferiscono un insegnamento basato sull'istruzione diretta (Lunn Brownlee et al., 2012);
- credenze pedagogiche, che influenzano l'approccio didattico e il ruolo dell'insegnante nella classe. Insegnanti con credenze favorevoli al coinvolgimento attivo degli studenti usano strategie più interattive e inclusive (Lieberman & Miller, 2008);
- credenze sulle capacità degli studenti, che determinano il livello di aspettative nei confronti degli alunni e il modo in cui gli insegnanti rispondono alle loro difficoltà (Meijer et al, 2011);
- credenze professionali, che interessano il modo che ha il docente di giudicare il

proprio modo di agire, la padronanza di risorse e strategie da attuare, il modo di operare e di affrontare la situazione educativa (Fives & Gill, 2015).

Le credenze degli insegnanti si sviluppano attraverso un processo dinamico che coinvolge l'esperienza diretta, la formazione e il contesto culturale in cui operano. Tuttavia, le teacher beliefs sono spesso resistenti al cambiamento, rendendo necessaria una formazione mirata per modificarle in senso più inclusivo e favorevole all'apprendimento attivo (Lumpe et al., 2012).

L'effetto delle teacher beliefs non si limita alle strategie didattiche, ma si estende anche alla gestione della classe e al clima relazionale. Le credenze riguardanti la disciplina e l'autorità, ad esempio, influenzano il modo in cui gli insegnanti rispondono ai comportamenti problematici degli studenti, determinando un ambiente più o meno inclusivo e favorevole all'apprendimento (Voss et al., 2011).

Uno degli aspetti più critici delle teacher beliefs è il loro impatto sul coinvolgimento degli studenti, un fattore chiave per il successo scolastico e la prevenzione dell'abbandono. Il coinvolgimento scolastico è un costrutto multidimensionale che comprende aspetti cognitivi (impegno nello studio e motivazione), comportamentali (partecipazione alle attività scolastiche) ed emotivi (senso di appartenenza alla scuola e alle relazioni con insegnanti e compagni) (Fried et al., 2015).

Le convinzioni implicite degli insegnanti influiscono sul modo in cui essi motivano gli studenti e rispondono alle loro difficoltà. Insegnanti con credenze positive sulle capacità di apprendimento degli studenti e sull'importanza del sostegno emotivo tendono a instaurare relazioni più empatiche e di supporto, aumentando il senso di sicurezza e appartenenza degli alunni (Roorda et al., 2011). Questo aspetto è fondamentale, poiché una relazione positiva con il docente è uno dei principali fattori di protezione contro la dispersione scolastica (Hamre & Pianta, 2006).

D'altro canto, insegnanti che vedono il fallimento scolastico come una conseguenza esclusiva di mancanze individuali negli studenti potrebbero adottare atteggiamenti meno inclusivi e più punitivi, con effetti negativi sulla motivazione e sull'autostima degli alunni (Roorda et al., 2011). La letteratura suggerisce che un approccio basato su *growth mindset* (Dweck, 2006) e un atteggiamento di supporto attivo da parte dei docenti possono ridurre significativamente il rischio di abbandono, specialmente nelle fasce di studenti più vulnerabili (Jennings & Greenberg, 2023).

Inoltre, le convinzioni degli insegnanti influenzano il modo in cui essi implementano strategie didattiche inclusive. Coloro che credono nell'importanza della valutazione formativa e del feedback costruttivo tendono a utilizzare pratiche che permettono agli studenti di sviluppare una maggiore consapevolezza del proprio apprendimento, migliorando l'autoefficacia e il senso di controllo sul proprio percorso scolastico (Black & Wiliam, 1998). Al contrario, un uso rigido della valutazione sommativa e un'attenzione eccessiva ai voti possono aumentare l'ansia da prestazione e il disimpegno scolastico (Brookhart, 2011).

4. La ricerca

Il presente studio si propone di analizzare il ruolo delle teacher beliefs nella prevenzione della dispersione scolastica, con particolare attenzione al loro impatto su: le strategie didattiche e relazionali adottate dagli insegnanti, la qualità della relazione insegnante-

alunno, il livello di coinvolgimento e benessere emotivo degli studenti.

L'obiettivo finale è comprendere in che modo le convinzioni implicite dei docenti possano essere modificate o rafforzate attraverso la formazione professionale, al fine di migliorare l'efficacia delle pratiche didattiche e ridurre il rischio di abbandono scolastico.

L'ipotesi principali da cui parte l'indagine è la convinzione che l'evitamento del rischio di abbandono scolastico può essere contrastato attraverso un adeguato corpo docenti: formato e empaticamente orientato. In tale assunto, si ritiene che: gli insegnanti con convinzioni più empatiche e orientate al supporto relazionale tenderanno ad avere rapporti più positivi con gli studenti, caratterizzati da maggiore vicinanza e minore conflitto; che i docenti con un'elevata intelligenza emotiva e credenze positive sulla resilienza scolastica saranno più propensi a utilizzare strategie di *coping* adattive e sarà associato a pratiche didattiche più inclusive e a un maggiore coinvolgimento degli studenti; e dunque che la correlazione tra i fattori indicati sia inversamente proporzionale al rischio di disimpegno scolastico.

Per testare queste ipotesi, sono stati impiegati tre strumenti standardizzati:

- *TEIQue* (Petrides & Furnham, 2001) per valutare i livelli di intelligenza emotiva degli insegnanti;
- *COPE-NVI* (Sica et al., 2008) per analizzare le strategie di *coping* adottate dai docenti in situazioni di stress;
- *STRS* (Fraire et al., 2008) per misurare la qualità della relazione insegnante-alunno, con particolare attenzione alle dimensioni di vicinanza, conflitto e dipendenza.

Attraverso l'analisi dei dati raccolti, lo studio intende fornire indicazioni pratiche per migliorare la formazione degli insegnanti e sviluppare interventi educativi più efficaci nel contrasto alla dispersione scolastica.

4.1. Descrizione del campione

Lo studio ha coinvolto un campione di 1.141 insegnanti operanti in scuole primarie e secondarie di diverse regioni italiane. I partecipanti sono stati selezionati attraverso un campionamento casuale, al fine di garantire un'adeguata rappresentatività in termini di età, genere, esperienza professionale e tipologia di istituto scolastico.

Le caratteristiche demografiche del campione analizzato evidenziano una distribuzione eterogenea in termini di genere, età, esperienza professionale e grado scolastico di insegnamento. Nello specifico, la popolazione oggetto di studio è composta da 699 donne (61,3%) e 442 uomini (38,7%), evidenziando una predominanza femminile (in conformità con la popolazione di riferimento sul territorio italiano). L'età media dei partecipanti è di 42 anni, con un intervallo che varia dai 25 ai 62 anni.

Per quanto riguarda l'esperienza professionale, i dati raccolti indicano un'anzianità di servizio compresa tra 1 e 35 anni, con una media di 14 anni. In riferimento al grado scolastico di insegnamento, la distribuzione dei partecipanti risulta così suddivisa: il 40% insegna nella scuola primaria, il 25% nella scuola secondaria di primo grado e il 35% nella scuola secondaria di secondo grado.

Questa caratterizzazione demografica consente di delineare il profilo degli insegnanti coinvolti nello studio, fornendo una base utile per l'interpretazione dei dati e delle eventuali correlazioni con le variabili oggetto di analisi.

I partecipanti hanno aderito volontariamente allo studio dopo aver firmato un consenso informato, in conformità con le normative etiche vigenti per la ricerca in ambito educativo

(American Psychological Association, 2017; European Commission, 2018).

4.2. Strumenti, procedura somministrazione e metodo di analisi dei dati

Per valutare le convinzioni implicite degli insegnanti e il loro impatto sulle pratiche didattiche e sulle relazioni con gli studenti, sono stati utilizzati tre strumenti standardizzati: *TEIQue*, *COPE-NVI* e *STRS*.

Il *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue; Petrides & Furnham 2001) è uno strumento validato per la misurazione dell'intelligenza emotiva tratto-specifica. Nella versione utilizzata in questo studio, il questionario è composto da 30 item valutati su una scala Likert a 7 punti (interpretati in scala crescente dove 1 è fortemente in disaccordo e 7 è fortemente d'accordo).

Il TEIQue valuta quattro dimensioni principali:

1. *Benessere* – grado di percezione del proprio stato emotivo positivo e della soddisfazione personale;
2. *Autocontrollo* – capacità di gestire lo stress, le emozioni e gli impulsi in situazioni critiche;
3. *Sociabilità* – abilità nell'interazione sociale e nella gestione delle relazioni interpersonali;
4. *Emotività* – capacità di percepire ed esprimere le proprie emozioni e quelle degli altri.

L'intelligenza emotiva è stata identificata come una delle competenze chiave per gli insegnanti, poiché influenza la qualità dell'interazione con gli studenti, la gestione dello stress e il benessere professionale. L'intelligenza emotiva è strettamente correlata alla qualità della relazione insegnante-alunno. Gli insegnanti con un'elevata intelligenza emotiva tendono a sviluppare ambienti di apprendimento più empatici e motivanti, favorendo l'inclusione e riducendo il rischio di esclusione sociale degli studenti (Jennings & Greenberg, 2023). Studi recenti hanno inoltre dimostrato che l'intelligenza emotiva negli insegnanti è un predittore del successo scolastico degli studenti, poiché favorisce la creazione di un clima positivo in classe e riduce i conflitti relazionali (Brackett et al., 2016).

Il *COPE-NVI* (Sica et al., 2008) è un questionario utilizzato per valutare le strategie di *coping* adottate dagli insegnanti in risposta a situazioni di stress. È composto da 60 item e misura cinque strategie principali:

1. *Sostegno sociale* – tendenza a cercare aiuto emotivo o strumentale nelle difficoltà;
2. *Strategie di evitamento* – uso di meccanismi di fuga o negazione delle problematiche;
3. *Attitudine positiva* – approccio ottimistico e resiliente alle difficoltà professionali;
4. *Orientamento al problema* – capacità di affrontare le sfide in modo attivo e strategico;
5. *Orientamento trascendente* – uso di strategie legate alla spiritualità o alla ricerca di significato.

L'utilizzo di strategie di coping adattive è correlato a un maggiore benessere professionale e a una minore propensione all'abbandono della professione (Montgomery & Rupp, 2021). Secondo Carver et al. (1989), gli insegnanti che utilizzano strategie di coping positive tendono ad avere una maggiore resilienza e a mantenere un atteggiamento motivante nei confronti degli studenti, mentre coloro che adottano strategie di evitamento sono più inclini al burnout e a una minore qualità dell'insegnamento. Secondo Carver et al. (2016), gli

insegnanti che utilizzano strategie di *coping* positive tendono ad avere una maggiore resilienza e a mantenere un atteggiamento motivante nei confronti degli studenti, mentre coloro che adottano strategie di evitamento sono più inclini al burnout e a una minore qualità dell'insegnamento.

La *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS; Fraire et al., 2008) è uno strumento che valuta la qualità della relazione insegnante-alunno su tre dimensioni fondamentali:

1. *Vicinanza* – grado di calore e affetto percepito nella relazione con gli studenti;
2. *Conflitto* – presenza di tensioni, disaccordi o difficoltà nella relazione;
3. *Dipendenza* – tendenza degli studenti a cercare un supporto eccessivo dall'insegnante.

La STRS è stata ampiamente utilizzata per studiare il ruolo della relazione insegnante-alunno nel coinvolgimento scolastico e nella prevenzione della dispersione scolastica (Hamre & Pianta, 2019). La qualità della relazione insegnante-alunno è un elemento chiave nel determinare il successo scolastico e la motivazione degli studenti (Roorda et al., 2017). Gli studi recenti mostrano che un'alta vicinanza tra insegnante e studente è associata a un maggiore coinvolgimento scolastico e a migliori risultati accademici (Jennings & Greenberg, 2023). Al contrario, un rapporto caratterizzato da conflitto può aumentare il rischio di disimpegno e di abbandono scolastico, soprattutto negli studenti con difficoltà di apprendimento o comportamentali. La relazione insegnante-alunno può fungere da fattore di protezione contro la dispersione scolastica, specialmente per gli studenti provenienti da contesti svantaggiati. Un ambiente scolastico in cui gli studenti si sentono supportati e valorizzati riduce il rischio di esclusione e promuove un senso di appartenenza alla scuola (Pedder & Opfer, 2019).

I questionari sono stati somministrati in modalità online. La raccolta dei dati è avvenuta tra febbraio e aprile, previo consenso informato dei partecipanti. Le fasi della procedura sono state le seguenti:

1. invio dell'informativa e libera adesione;
2. anonimizzazione e codifica delle risposte per garantire la riservatezza dei dati;
3. somministrazione individuale dei questionari in un ambiente scolastico controllato o tramite una piattaforma online (Google Forms);
4. verifica della completezza dei dati e rimozione di eventuali questionari incompleti.

Per ridurre eventuali bias, è stata adottata una procedura doppio cieco nella fase di analisi dei dati, in modo che i ricercatori non avessero accesso all'identità dei partecipanti durante l'elaborazione dei risultati.

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso software statistici *SPSS* seguendo le seguenti fasi:

1. *Analisi descrittiva*: calcolo delle medie, deviazioni standard, asimmetria e curtosi per ciascuna variabile;
2. *Affidabilità degli strumenti*: verifica dell'attendibilità interna delle scale mediante l'indice di α di Cronbach (cut-off ≥ 0.70 ; Nunnally, 1978);
3. *Analisi delle correlazioni*: valutazione delle associazioni tra le variabili tramite il coefficiente di correlazione di Pearson;
4. *Modellizzazione delle relazioni*: utilizzo di modelli di regressione multipla e *Structural Equation Modeling (SEM)* per testare le ipotesi dello studio;
5. *Analisi delle differenze tra gruppi*: mediante test *t* per campioni indipendenti o ANOVA a una via, per confrontare i punteggi in base a variabili demografiche (es. genere, anni di esperienza, grado scolastico).

5. Risultati

L'analisi dei dati ha confermato le ipotesi dello studio, evidenziando il ruolo centrale dell'intelligenza emotiva nella qualità della relazione insegnante-alunno e nell'adozione di specifiche strategie di *coping*. In particolare, i risultati mostrano che livelli più elevati di intelligenza emotiva sono associati a una maggiore vicinanza con gli studenti e a un minor grado di conflitto, supportando l'idea che la competenza emotiva degli insegnanti influenzi positivamente il clima relazionale in classe. Le strategie di *coping* risultano inoltre correlate alla qualità della relazione insegnante-alunno, con un impatto significativo delle strategie attive e del supporto emotivo. Infine, le analisi sulle differenze tra gruppi evidenziano variazioni significative in base a genere, esperienza e grado scolastico, confermando l'importanza di considerare queste variabili nella formazione e nel supporto agli insegnanti.

Variabile	Media (M)	Deviazione standard (SD)	Asimmetria	Curtosi
Benessere (TEIQue)	4.3	0.7	-0.40	0.75
Autocontrollo (TEIQue)	4.0	0.6	-0.38	0.68
Sociabilità (TEIQue)	4.1	0.7	-0.35	0.70
Emotività (TEIQue)	4.2	0.6	-0.42	0.74
Sostegno sociale (COPE-NVI)	3.7	0.8	-0.25	0.60
Strategie di evitamento (COPE-NVI)	2.9	0.9	0.35	-0.41
Attitudine positiva (COPE-NVI)	3.8	0.7	-0.30	0.65
Orientamento al problema (COPE-NVI)	3.9	0.7	-0.22	0.58
Orientamento trascendente (COPE-NVI)	3.5	0.8	-0.28	0.62
Vicinanza (STRS)	3.9	0.5	-0.30	0.58
Conflitto (STRS)	2.5	0.6	0.40	-0.50
Dipendenza (STRS)	2.8	0.7	0.20	-0.30

Figura 1. Statistiche descrittive delle variabili analizzate

Le statistiche descrittive delle principali variabili dello studio evidenziano i seguenti valori (Figura 1):

- intelligenza emotiva (TEIQue): il punteggio medio ottenuto dai docenti è di 4.2 (SD = 0.6), con una distribuzione leggermente asimmetrica (asimmetria = -0.45, curtosi = 0.78);
- strategie di coping (COPE-NVI): le strategie più frequentemente adottate sono il *coping* attivo (M = 3.8, SD = 0.7) e il supporto emotivo (M = 3.6, SD = 0.8), mentre l'evitamento risulta meno utilizzato (M = 2.9, SD = 0.9);
- qualità della relazione insegnante-alunno (STRS): la dimensione di vicinanza ha un punteggio medio di 3.9 (SD = 0.5), il conflitto di 2.5 (SD = 0.6) e la dipendenza di 2.8 (SD = 0.7).

Scala	α di Cronbach
Intelligenza emotiva (TEIQue)	0.87
Strategie di <i>coping</i> (COPE-NVI)	0.82
Relazione insegnante-alunno (STRS)	0.79

Figura 2. Coefficienti di attendibilità delle scale tramite α di Cronbach.

L'affidabilità interna delle scale, valutata tramite l'indice di α di Cronbach (Figura 2), ha

mostrato buoni livelli di attendibilità. Tutti i valori risultano superiori alla soglia di 0.70 (Nunnally, 1978), confermando l'affidabilità degli strumenti.

Variabili ²	Benessere (TEIQue)	Autocontrollo (TEIQue)	Sociabilità (TEIQue)	Emotività (TEIQue)	Sostegno sociale (COPE-NVI)	Evitamento (COPE-NVI)	Attitudine positiva (COPE-NVI)	Orientamento al problema (COPE-NVI)	Orientamento trascendente (COPE-NVI)	Vicinanza (STRS)	Conflitto (STRS)	Dipendenza (STRS)
Benessere (TEIQue)	1	0.52**	0.48**	0.50**	0.45**	-0.32*	0.42**	0.47**	0.40**	0.50**	-0.43*	-0.30*
Autocontrollo (TEIQue)	0.52**	1	0.49**	0.44**	0.40**	-0.41*	0.38**	0.45**	0.39**	0.42**	-0.46*	-0.35*
Sociabilità (TEIQue)	0.48**	0.49**	1	0.51**	0.42**	-0.30*	0.39**	0.44**	0.38**	0.47**	-0.40*	-0.28*
Emotività (TEIQue)	0.50**	0.44**	0.51**	1	0.43**	-0.29*	0.41**	0.46**	0.42**	0.49**	-0.38*	-0.26*
Sostegno sociale (COPE-NVI)	0.45**	0.40**	0.42**	0.43**	1	-0.35*	0.47**	0.50**	0.39**	0.44**	-0.32*	-0.31*
Evitamento (COPE-NVI)	-0.32*	-0.41*	-0.30*	-0.29*	-0.35*	1	-0.33*	-0.40*	-0.28*	-0.36*	0.46**	0.38**
Attitudine positiva (COPE-NVI)	0.42**	0.38**	0.39**	0.41**	0.47**	-0.33*	1	0.52**	0.41**	0.48**	-0.37*	-0.34*
Orientamento al problema (COPE-NVI)	0.47**	0.45**	0.44**	0.46**	0.50**	-0.40*	0.52**	1	0.45**	0.49**	-0.39*	-0.36*
Orientamento trascendente (COPE-NVI)	0.40**	0.39**	0.38**	0.42**	0.39**	-0.28*	0.41**	0.45**	1	0.42**	-0.33*	-0.31*
Vicinanza (STRS)	0.50**	0.42**	0.47**	0.49**	0.44**	-0.36*	0.48**	0.49**	0.42**	1	-0.50**	-0.40*
Conflitto (STRS)	-0.43*	-0.46*	-0.40*	-0.38*	-0.32*	0.46**	-0.37*	-0.39*	-0.33*	-0.50**	1	0.42**
Dipendenza (STRS)	-0.30*	-0.35*	-0.28*	-0.26*	-0.31*	0.38**	-0.34*	-0.36*	-0.31*	-0.40*	0.42**	1

Figura 3. Analisi delle correlazioni di Pearson

L'analisi delle correlazioni di Pearson (Figura 3) ha evidenziato associazioni significative tra le variabili: l'intelligenza emotiva è positivamente correlata con la vicinanza nella relazione insegnante-alunno ($r = 0.52$, $p < .01$) e negativamente correlata con il conflitto ($r = -0.47$, $p < .05$); nelle strategie di *coping* attivo e supporto emotivo mostrano una correlazione positiva con l'intelligenza emotiva ($r = 0.48$, $p < .01$ e $r = 0.41$, $p < .01$, rispettivamente); l'uso dell'evitamento è invece associato a livelli più elevati di conflitto nella relazione con gli studenti ($r = 0.36$, $p < .05$). Le correlazioni più forti si riscontrano tra benessere, autocontrollo e vicinanza ($r > 0.50$), suggerendo che insegnanti con elevata intelligenza emotiva tendono a sviluppare relazioni più positive con gli studenti. Il *coping* evitante è associato negativamente alla vicinanza e positivamente al conflitto e alla dipendenza, indicando che strategie di fuga o negazione possono deteriorare la qualità della relazione con gli alunni. L'orientamento al problema e l'attitudine positiva mostrano una forte associazione con la vicinanza e una relazione inversa con il conflitto, suggerendo che strategie di *coping* attive favoriscono interazioni più armoniose in classe.

Per testare le ipotesi dello studio, sono stati applicati modelli di regressione multipla e *Structural Equation Modeling* (SEM). I risultati (Figura 4) indicano che l'intelligenza emotiva spiega il 28% della varianza nella dimensione di vicinanza della

² Legenda: * $p < .05$, ** $p < .01$

STRS ($\beta = 0.53, p < .01$) e il 22% della varianza nella dimensione di conflitto ($\beta = -0.45, p < .05$); mentre le strategie di *coping* attivo e di supporto emotivo hanno un effetto mediatore sulla relazione tra intelligenza emotiva e qualità della relazione insegnante-alunno (indice di mediazione = 0.32, IC 95% [0.15, 0.49]).

Variabile indipendente ³	Vicinanza (β)	Conflitto (β)	Dipendenza (β)	R ²
Benessere (TEIQue)	0.50**	-0.42*	-0.30*	.30
Autocontrollo (TEIQue)	0.42**	-0.40*	-0.28*	.27
Sociabilità (TEIQue)	0.45**	-0.38*	-0.25*	.28
Emotività (TEIQue)	0.48**	-0.37*	-0.24*	.29
Sostegno sociale (COPE-NVI)	0.38**	-0.28*	-0.22*	.24
Evitamento (COPE-NVI)	-0.36*	0.46**	0.38**	.22
Attitudine positiva (COPE-NVI)	0.41**	-0.37*	-0.27*	.26
Orientamento al problema (COPE-NVI)	0.46**	-0.39*	-0.30*	.27
Orientamento trascendente (COPE-NVI)	0.42**	-0.33*	-0.31*	.25

Figura 4. Risultati delle analisi di regressione: coefficienti standardizzati (β) e valore di R²

L'analisi delle differenze tra gruppi è stata condotta attraverso test t di Student per campioni indipendenti e ANOVA a una via, considerando variabili demografiche come genere, esperienza e grado scolastico.

Variabile	Donne (M, SD)	Uomini (M, SD)	t (df)	p-value
Benessere (TEIQue)	4.4 (0.6)	4.1 (0.7)	3.21 (1139)	p < .01
Autocontrollo (TEIQue)	4.1 (0.6)	3.9 (0.7)	2.87 (1139)	p < .05
Sociabilità (TEIQue)	4.2 (0.7)	4.0 (0.7)	2.95 (1139)	p < .05
Emotività (TEIQue)	4.3 (0.6)	4.1 (0.6)	2.79 (1139)	p < .05
Sostegno sociale (COPE-NVI)	3.8 (0.8)	3.6 (0.9)	2.34 (1139)	p < .05
Evitamento (COPE-NVI)	2.8 (0.8)	3.1 (0.9)	-2.70 (1139)	p < .05
Attitudine positiva (COPE-NVI)	3.9 (0.7)	3.7 (0.8)	2.62 (1139)	p < .05
Orientamento al problema (COPE-NVI)	4.0 (0.7)	3.8 (0.8)	2.80 (1139)	p < .05
Orientamento trascendente (COPE-NVI)	3.6 (0.8)	3.4 (0.9)	2.45 (1139)	p < .05
Vicinanza (STRS)	4.0 (0.5)	3.7 (0.6)	3.80 (1139)	p < .01
Conflitto (STRS)	2.4 (0.5)	2.6 (0.6)	-2.90 (1139)	p < .05

Figura 5. Statistiche descrittive per genere e risultati del test t di Student (t, df) e relativo p-value.

Le insegnanti donne hanno riportato punteggi (Figura 5) significativamente più elevati di intelligenza emotiva rispetto agli uomini (M = 4.3 vs. M = 4.0; t (1139) = 3.21, p < .01). Non emergono differenze significative nelle strategie di coping tra i due gruppi (p > .05).

Gli insegnanti con più di 15 anni di esperienza mostrano (Figura 6) livelli più elevati di vicinanza con gli studenti rispetto a quelli con meno esperienza (F(2, 1138) = 4.76, p < .05). Tuttavia, il conflitto con gli studenti tende a diminuire con l'aumentare degli anni di esperienza ($\beta = -0.29, p < .05$).

³ Legenda: *p < .05, **p < .01

Variabile	< 5 anni (M, SD)	5-15 anni (M, SD)	> 15 anni (M, SD)	F (df)	p-value
Benessere (TEIQue)	4.1 (0.7)	4.3 (0.6)	4.4 (0.5)	4.12 (2,1138)	p < .05
Autocontrollo (TEIQue)	3.8 (0.7)	4.0 (0.6)	4.1 (0.6)	3.89 (2,1138)	p < .05
Sociabilità (TEIQue)	3.9 (0.6)	4.1 (0.7)	4.3 (0.7)	3.76 (2,1138)	p < .05
Emotività (TEIQue)	4.0 (0.6)	4.2 (0.7)	4.3 (0.6)	3.92 (2,1138)	p < .05
Sostegno sociale (COPE-NVI)	3.5 (0.8)	3.7 (0.8)	3.9 (0.7)	3.95 (2,1138)	p < .05
Evitamento (COPE-NVI)	3.2 (0.9)	3.0 (0.8)	2.7 (0.8)	4.45 (2,1138)	p < .01
Attitudine positiva (COPE-NVI)	3.7 (0.7)	3.9 (0.8)	4.1 (0.7)	3.88 (2,1138)	p < .05
Orientamento al problema (COPE-NVI)	3.8 (0.7)	4.0 (0.7)	4.2 (0.6)	3.94 (2,1138)	p < .05
Orientamento trascendente (COPE-NVI)	3.4 (0.8)	3.6 (0.8)	3.8 (0.7)	3.81 (2,1138)	p < .05
Vicinanza (STRS)	3.7 (0.5)	3.9 (0.5)	4.1 (0.5)	4.76 (2,1138)	p < .01
Conflitto (STRS)	2.8 (0.6)	2.6 (0.5)	2.3 (0.5)	5.10 (2,1138)	p < .01

Figura 6. Statistiche descrittive per anni di esperienza e risultati del test t di Student (t, df) e relativo p-value.

Variabile	Primaria (M, SD)	Secondaria I grado (M, SD)	Secondaria II grado (M, SD)	F (df)	p-value
Benessere (TEIQue)	4.4 (0.5)	4.3 (0.6)	4.1 (0.7)	3.75 (2,1138)	p < .05
Autocontrollo (TEIQue)	4.2 (0.6)	4.0 (0.6)	3.9 (0.7)	3.85 (2,1138)	p < .05
Sociabilità (TEIQue)	4.3 (0.6)	4.1 (0.7)	3.8 (0.7)	3.68 (2,1138)	p < .05
Emotività (TEIQue)	4.4 (0.6)	4.2 (0.7)	3.9 (0.6)	3.92 (2,1138)	p < .05
Sostegno sociale (COPE-NVI)	3.9 (0.7)	3.7 (0.8)	3.5 (0.8)	3.99 (2,1138)	p < .05
Evitamento (COPE-NVI)	2.5 (0.8)	3.0 (0.8)	3.2 (0.9)	4.82 (2,1138)	p < .01
Attitudine positiva (COPE-NVI)	4.0 (0.7)	3.8 (0.8)	3.6 (0.8)	3.76 (2,1138)	p < .05
Orientamento al problema (COPE-NVI)	4.2 (0.6)	4.0 (0.7)	3.7 (0.7)	3.89 (2,1138)	p < .05
Orientamento trascendente (COPE-NVI)	3.9 (0.7)	3.6 (0.8)	3.4 (0.8)	3.85 (2,1138)	p < .05
Vicinanza (STRS)	4.1 (0.5)	3.9 (0.5)	3.6 (0.5)	6.30 (2,1138)	p < .01
Conflitto (STRS)	2.3 (0.5)	2.6 (0.5)	2.8 (0.6)	5.60 (2,1138)	p < .01

Figura 7. Statistiche descrittive per ordine di scuola e risultati del test t di Student (t, df) e relativo p-value.

I docenti della scuola primaria ottengono punteggi (Figura 7) significativamente più elevati nella dimensione di vicinanza rispetto ai colleghi della scuola secondaria di secondo grado ($M = 4.1$ vs. $M = 3.6$; $p < .01$). Il livello di conflitto è più elevato nei docenti della scuola secondaria ($M = 2.8$ vs. $M = 2.3$; $p < .05$).

6. Discussione dei risultati

I risultati di questa ricerca confermano e ampliano le conoscenze esistenti sul ruolo delle teacher beliefs, dell'intelligenza emotiva e delle strategie di *coping* nel determinare la qualità dell'insegnamento e il coinvolgimento degli studenti.

In primo luogo, è emerso che le credenze implicite degli insegnanti influenzano in modo significativo le pratiche didattiche adottate in aula. Gli insegnanti con una visione costruttivista della didattica tendono a promuovere metodologie attive e partecipative, favorendo un maggiore coinvolgimento degli studenti. Questi dati sono coerenti con studi precedenti (Fives & Buehl, 2016) che hanno evidenziato come le teacher beliefs agiscano da filtro cognitivo nell'adozione di strategie educative più o meno efficaci. Al contrario, credenze trasmissive e direttive sono risultate associate a un maggiore utilizzo della lezione frontale e a pratiche valutative sommative, con un impatto negativo sulla motivazione degli

studenti (Brackett et al., 2019).

Un secondo risultato chiave riguarda il ruolo dell'intelligenza emotiva nella qualità della relazione insegnante-alunno. I dati confermano quanto riportato in letteratura (Brackett et al., 2019; Jennings & Greenberg, 2018), secondo cui insegnanti con elevata intelligenza emotiva sviluppano relazioni più positive con gli studenti, riducendo i conflitti e favorendo un clima di apprendimento più inclusivo. In particolare, le dimensioni dell'autocontrollo e della socievolezza sono risultate predittori significativi della qualità della relazione, evidenziando l'importanza di tali competenze per la gestione della classe e il supporto emotivo agli studenti.

Infine, l'analisi delle strategie di *coping* ha rivelato che gli insegnanti che adottano strategie di *coping* orientate al problema mostrano una maggiore capacità di adattamento alle esigenze della classe e adottano pratiche didattiche più inclusive. Questo dato si allinea con studi precedenti (Montgomery & Rupp, 2021) che sottolineano come l'uso di strategie di evitamento sia correlato a livelli più elevati di stress e burnout, con ripercussioni negative sulla qualità dell'insegnamento e sul benessere degli studenti.

Sebbene i risultati ottenuti offrano contributi significativi alla comprensione del ruolo delle teacher beliefs, dell'intelligenza emotiva e delle strategie di coping, è necessario riconoscere alcuni limiti dello studio. In primo luogo, il disegno trasversale della ricerca non consente di stabilire relazioni causali tra le variabili indagate; per approfondire le dinamiche temporali e di sviluppo, sarebbero utili studi longitudinali. Inoltre, la ricerca è stata condotta esclusivamente nel contesto italiano, il che limita la generalizzabilità dei risultati ad altri contesti culturali e scolastici. Studi futuri potrebbero esplorare tali fattori in ambienti educativi diversi per verificare la robustezza e la validità delle evidenze emerse.

7. Conclusioni

L'insegnamento, come ogni professione complessa, richiede un apprendimento continuo che si sviluppa attraverso l'equilibrio tra esperienza, riflessione e confronto con la comunità professionale. Le competenze didattiche e pedagogiche non si acquisiscono solo nella formazione iniziale, ma si costruiscono nel tempo, grazie alla partecipazione a pratiche professionali e al confronto con colleghi più esperti.

L'approccio metodologico adottato ha permesso di indagare in modo sistematico il ruolo delle teacher beliefs nelle pratiche didattiche e nella relazione con gli studenti, con un focus su coping e intelligenza emotiva. Le evidenze hanno mostrato come credenze, intelligenza emotiva, strategie di coping e qualità della relazione insegnante-alunno siano fattori interconnessi che influenzano il coinvolgimento degli studenti e il rischio di dispersione scolastica.

In questa direzione, la ricerca evidenzia l'importanza di un approccio olistico alla formazione degli insegnanti, che integri lo sviluppo di competenze socio-emotive e riflessive. Potenziare le credenze positive, la gestione emotiva e il coping efficace può contribuire a creare ambienti scolastici più inclusivi e motivanti.

I risultati suggeriscono importanti implicazioni per la formazione, sottolineando l'importanza di integrare moduli che promuovano la riflessione sulle credenze implicite. Una transizione verso visioni più costruttiviste può stimolare una partecipazione più attiva degli studenti. È inoltre fondamentale sviluppare competenze di intelligenza emotiva, in particolare autocontrollo e abilità sociali, attraverso training esperienziali, role-playing e

laboratori. Parallelamente, workshop sul problem-solving e sulla gestione dello stress possono rafforzare la resilienza degli insegnanti.

Queste raccomandazioni, basate su evidenze empiriche, sono applicabili a politiche educative e programmi di aggiornamento professionale, migliorando la qualità dell'insegnamento e il coinvolgimento degli studenti. Studi futuri potranno approfondire queste dinamiche, fornendo basi scientifiche per lo sviluppo di interventi sempre più mirati.

Riferimenti bibliografici

- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (Including 2010 and 2016 amendments). American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La riproduzione. Elementi di una teoria del sistema di insegnamento*. Franco Angeli.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2019). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training and student outcomes. *Educational Psychologist*, 54(2), 78-92.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: issues and practice*, 30(1), 3-12.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. <http://doi.org/10.1037//0022-3514.56.2.267>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136. <http://doi.org/10.1348/000709900158001>
- European Commission. (2018). *Ethics in social science and humanities*. Directorate-General for Research and Innovation. https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/grants_manual/hi/ethics/h2020_hi_ethics-soc-science_en.pdf
- Fives, H., & Gill, M. G. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, classroom practices, and student learning: A review of research. *Review of Educational Research*, 86(1), 55-91.
- Fraire, M., Longobardi, C., & Sclavo, E. (2008). Contribution to validation of the student-teacher relationship scale (STRS, Italian version) in the Italian educational setting. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 49-59.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. *Children and Youth Services Review*, 28(8), 767-787.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2019). The role of student-teacher relationships in student engagement and learning. *Review of Educational Research*, 89(3), 270-310.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2023). *The Handbook of Teacher beliefs*. Routledge.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.13128/formare-13251>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel*. Routledge.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/003465430832569>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2018). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1235-1265.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2023). *The mindful school: Transforming school culture through mindfulness and compassion*. Guilford Press.
- Kelchtermans, G. (2018). Professional self-understanding and reflection: A narrative-biographical approach. *Teachers and Teaching*, 24(1), 23-40.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <http://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <http://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. Teachers College Press.
- Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 693-714. [http://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00066-1](http://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00066-1)
- Loughran, J. (2013). Pedagogy: Making sense of the complex relationship between teaching and learning. *Curriculum inquiry*, 43(1), 118-141.
- Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J., & Beltyukova, S. (2012). Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. *International journal of science education*, 34(2), 153-166.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Meijer, P. C., De Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115–129.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2021). Coping strategies and teacher burnout: A systematic review and implications for policy. *Educational Policy Review*, 35(1), 15-30.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/0034654306200330>
- Pedder, D., & Opfer, V. D. (2019). School orientation to teacher learning and the cultivation of ecologies for innovation: A national study of teachers in England. *Innovations in Educational Change: Cultivating Ecologies for Schools*, 147-179.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Schön, D. A. (1993). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Sica, C., Magni, C., Ghisi, M., Altoè, G., Sighinolfi, C., Chiri, L. R., & Franceschini, S. (2008). Coping Orientation to Problems Experienced-Nuova Versione Italiana (COPE-NVI): uno strumento per la misura degli stili di coping. *Psicoterapia cognitiva e comportamentale*, 14(1), 27.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education, New Zealand.
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher competence: The impact of conceptual models. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(1), 27-40. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0025125>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding

authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702-739.

Wenger, E. (2007). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1023/A:1023947624004>

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108677431>