

L'impatto della salute di direttori scolastici e insegnanti sulla salute e il successo scolastico degli alunni



Base scientifica per l'argomentario
«La salute rafforza l'educazione»

Settembre 2018

Achermann Fawcett Emilie, Alta scuola pedagogica di Zurigo
Keller Roger, Alta scuola pedagogica di Zurigo
Gabola Piera, Alta scuola pedagogica del Canton Vaud



1. Introduzione

Nel periodo della scuola dell'obbligo, bambini e ragazzi devono soddisfare molte esigenze sia a scuola che nella loro vita quotidiana. L'80–90% dei bambini e dei ragazzi in Svizzera sta bene. Il 10–20% di essi è tuttavia esposto al rischio di sviluppare problemi sociali e di salute quali dipendenze, violenza o affezioni psichiche (UFSP, 2017).

Poiché durante l'anno scolastico bambini e ragazzi trascorrono gran parte della giornata in classe, la scuola assume un ruolo importante sia come luogo di apprendimento sia come spazio di vita. Attraverso l'organizzazione della vita scolastica e delle lezioni è possibile incentivare l'apprendimento e, allo stesso tempo, fornire agli studenti competenze che consentano loro di condurre un'esistenza sana e soddisfacente (Brägger & Badura, 2008; Delgrande Jordan & Eichenberger, 2016).

Di seguito vengono descritte diverse correlazioni al fine di mostrare quale è l'impatto della salute dei direttori scolastici e degli insegnanti sulla salute e l'apprendimento degli alunni.

Per garantire un approccio biopsicosociale vengono presi in considerazione sia i fattori fisici e psichici, sia quelli ambientali che incidono sulla salute, sul benessere e sul successo scolastico. Non

è tuttavia possibile valutare l'impatto dei singoli fattori poiché la riuscita scolastica è il risultato di una lunga catena di causalità (v. figura 1 a pagina 2). Le qualità cognitive, motivazionali e volitive degli studenti sono influenzate dalle caratteristiche dell'insegnamento (ad es. chiarezza, comprensibilità, adeguatezza), del contesto scolastico e della classe (ad es. dimensioni e arredamento della scuola, livello di capacità, eterogeneità della classe), dalle peculiarità personali degli insegnanti (ad es. attitudini, competenze didattiche) e dei direttori scolastici (ad es. stile di conduzione) nonché da fattori di influenza extrascolastici (Brühwiler, Helmke & Schrader, 2017). Inoltre, è stata presa in considerazione la letteratura di varie discipline e delle relative posizioni metodologiche ed epistemologiche, per cui i risultati non possono essere sempre messi facilmente in relazione tra loro (Wright, 2006).

La promozione della salute deve però dimostrare la sua efficacia. Affinché, nonostante la complessità e le limitazioni metodologiche (studi correlativi trasversali, limitata ampiezza degli effetti), possano essere tratte conclusioni in merito all'importanza della salute di direttori scolastici e insegnanti per la salute e la riuscita scolastica degli alunni, di seguito vengono presentate sia deduzioni teoriche che prove empiriche derivanti da studi scientifici, sia conoscenze pratiche di esperti del settore scolastico (Eisner & Ribeaud, 2008; Gruppo di esperti «Kölner Klausurwoche», 2014; Haas, Breyer, Knaller & Weigl, 2013).

2. Condizioni quadro per la promozione della salute nelle scuole

I fattori ambientali incidono in maniera significativa sulla salute e sul benessere (Dahlgren & Whitehead, 1993). Secondo Rudow (1999, cit. da Kunz Heim et al., 2015), per il contesto scolastico hanno un impatto rilevante quelli legati all'*ambiente di lavoro* (ad es. classi, rumore, qualità dell'aria) e alle *caratteristiche regionali e culturali*, come ad es. le aspettative sociali o lo status professionale degli insegnanti. La politica può contrastare questi effetti e indurre risultati migliori e più equi in fatto di salute e formazione: i cantoni e i comuni possono infatti creare condizioni di lavoro favorevoli alla salute e investire in modo sostenibile nello sviluppo della scuola (OMS, 2013).

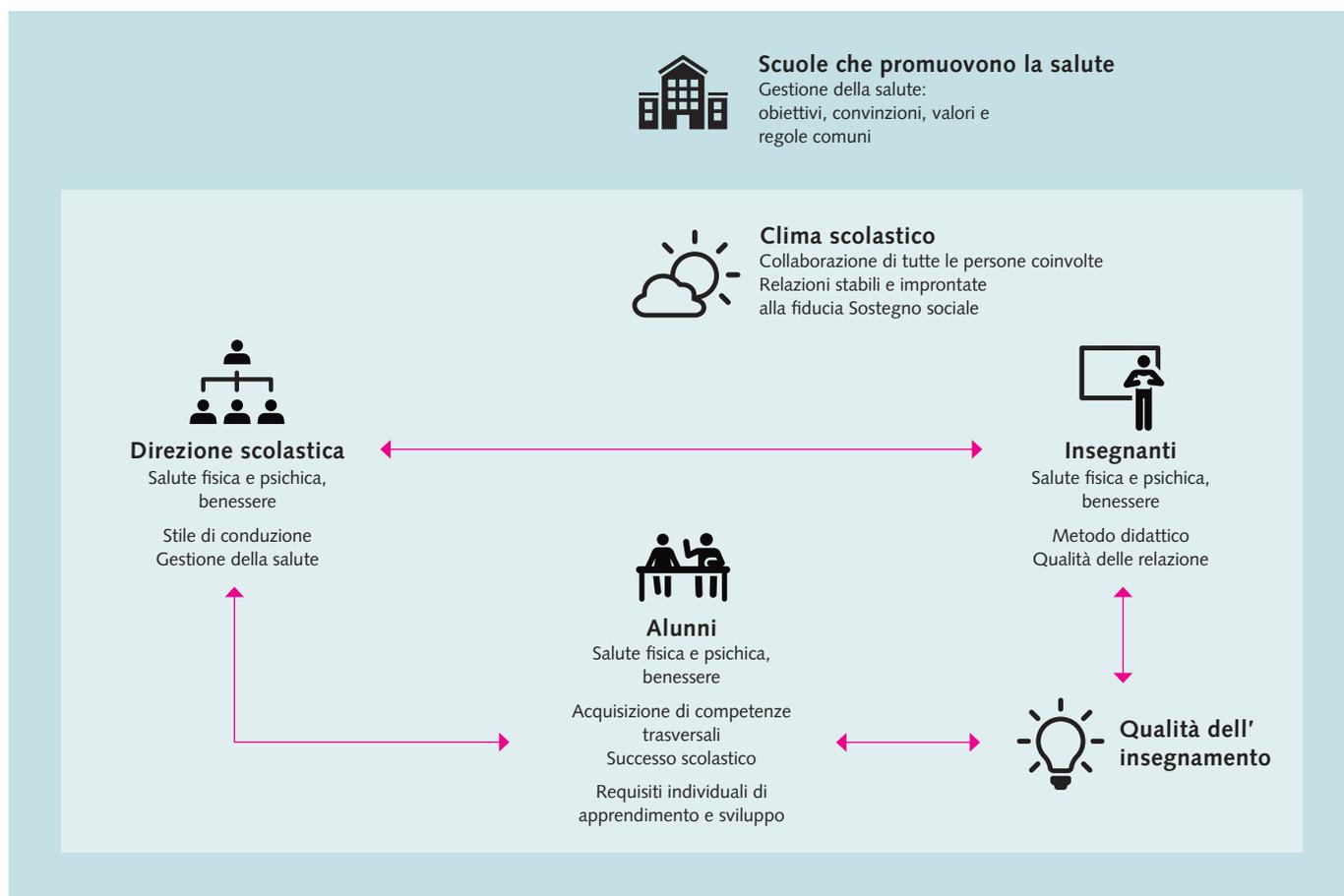
Le scuole che favoriscono la salute e il benessere¹ forniscono un contributo particolarmente importante al successo scolastico degli alunni (Conrad Zschaber, 2012), conciliando istruzione e salute (Paulus, 2010). Una scuola in salute si prefigge di promuovere la salute, il benessere e il rendimento mediante un'organizzazione favorevole alla salute a livello di vita scolastica e dell'insegnamento.

Le scuole che promuovono la salute «aderiscono a un processo di sviluppo volto a incentivare il potenziale di salute personale e collettivo, ridurre i rischi sanitari e ampliare le competenze in materia di salute. [...] La direzione scolastica è responsabile delle attività che vengono integrate nella quotidianità scolastica (lezioni, team, organizzazione scolastica, messa in rete, sviluppo della qualità, curriculum)» (équipe nazionale Rete delle scuole²¹, 2016).

La promozione della salute è quindi un compito trasversale che tiene in considerazione tutte le dimensioni che contribuiscono alla qualità e alla salute della scuola (Brägger & Badura, 2008). Promozione della salute e prevenzione vengono ancorate nella visione e nel programma scolastico e realizzate come processo di sviluppo della scuola. Presupposto per la riuscita di un processo di questo genere è la volontà di cambiamento e l'impegno di tutte le persone coinvolte (Nieskens, Schumacher & Sieland, 2014).

La meta-analisi di Stewart-Brown (2006) sull'impatto delle misure che favoriscono la salute nel setting scuola ha permesso di mostrare l'evidenza di alcuni elementi centrali del concetto di «scuola che promuove la salute»: i programmi efficaci si attuano

Figura 1: visualizzazione dei nessi causali



a lungo termine e in modo multifattoriale, coinvolgono tutta la scuola e prevedono altresì la trasmissione delle conoscenze.

Anche la valutazione della Rete svizzera delle scuole che promuovono la salute ha consentito di dimostrare vari impatti diretti e indiretti a livello di conoscenza, attitudine e gestione nonché sul piano del clima scolastico (Balthasar, Feller, Furrer & Biebricher, 2007). Dal punto di vista dei responsabili, 3 scuole su 4 segnalano una maggior sensibilizzazione degli alunni ai temi della promozione della salute, una migliore coesione, un maggiore benessere nonché un calo dei conflitti tra gli studenti. Anche gli insegnanti hanno parlato di impatti simili e circa tre quarti delle scuole hanno constatato nel complesso un miglioramento del clima scolastico.

Sebbene le singole scuole che fanno parte della rete valutino raramente in modo formale i loro progetti e i processi di sviluppo, anch'esse hanno raccontato, nelle relative documentazioni, di effetti positivi a diversi livelli, ad es. nella collaborazione in team e con i genitori, sul piano del clima scolastico oppure per quanto riguarda il rilevamento e intervento precoce.

3. Il ruolo dei direttori scolastici e degli insegnanti

Nel loro rapporto, Baeriswyl-Zurbriggen, Dorsemagen e Krause (2013) presentano la tesi secondo cui la politica di gestione della salute in azienda nel setting scuola dovrebbe essere definito dall'alto, ovvero la promozione della salute deve essere sancita come un compito dirigenziale. Un ruolo centrale nel quadro della promozione della salute spetta al modello di riferimento, pertanto i direttori scolastici sono responsabili della propria salute e creano quindi i presupposti per collaborare attivamente al mantenimento e alla promozione della salute dei loro collaboratori. Oltre a questa «autodisciplina» correlata alla salute, è importante anche riconoscere che la salute degli stessi direttori scolastici va considerata come variabile indipendente in relazione alla promozione della salute a scuola (Dadaczynski & Paulus, 2011). Harazd, Gieske und Rolff (2009), ad esempio, hanno trovato una correlazione tra il benessere dei direttori scolastici e quello degli insegnanti: meglio si sente la direzione scolastica, meglio sta il collegio docenti e viceversa. Uno studio esplorativo di Garon, Théorêt, Hrimech e Carpentier (2006) ha evidenziato che i direttori scolastici con un buon equilibrio psichico svolgono bene la loro funzione, hanno buoni rapporti con i genitori e ritengono importante una gestione partecipativa dell'istituto.

Ai fini dell'efficacia delle direzioni scolastiche è fondamentale il rispettivo stile di gestione e conduzione (ad es. trasmissione di una visione, sostegno della propensione al cambiamento, sviluppo e cura della comunicazione e cooperazione). Lo stile di conduzione dei direttori scolastici influenza la soddisfazione sul lavoro, l'impe-

gno e il benessere degli insegnanti (Hundeloh, 2012). A differenza degli ampi riscontri circa la correlazione tra stile di conduzione trasformazionale e salute nel contesto non scolastico, le conseguenze nel setting scuola non sono ancora state indagate in modo sistematico. I primi studi indicano che uno stile di conduzione trasformazionale da parte della direzione scolastica ha un legame positivo con la soddisfazione sul lavoro (Griffith, 2004), l'impegno e l'investimento professionale (Geijssels, Sleegers, Leithwood & Jantzi, 2003) e il benessere del personale insegnante e permette di diminuire il burnout (Gerick, 2014; Harazd et al., 2009; Harazd & van Ophuysen, 2011).

Oltre allo stile di conduzione, contano anche le capacità di gestione (ad es. garanzia di risorse finanziarie, umane e materiali). Al vertice di un proficuo processo di sviluppo della scuola che promuove la salute si colloca una direzione scolastica con un giusto equilibrio tra capacità di conduzione e di gestione (Dadaczynski, 2015).

Altrettanto importante è la salute degli insegnanti. Studi attuali sulla salute dei docenti condotti in Svizzera mostrano che il 20-30% degli insegnanti è interessato da disturbi della salute associati allo stress (Baeriswyl-Zurbriggen, Krause & Kunz Heim, 2014; Bauer, 2009). Inoltre, i risultati di Studer e Quarroz (2017) evidenziano che lo stato di salute generale di maestri e professori sembra essere preoccupante, soprattutto nella Svizzera occidentale (il 43% di essi si dichiara sfinito). Ciò è significativo non solo per i docenti, ma anche per gli allievi. Diversi studi mostrano un legame tra benessere degli insegnanti e quello degli studenti (Rasclé & Bergugnat, 2016). La salute dei docenti è inoltre in relazione diretta con la qualità dell'insegnamento e le misure educative nonché, di conseguenza, con l'apprendimento degli allievi (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Klusmann, Richter & Ludtke, 2016; Schumacher, 2012b).

Il sostegno ricevuto sul posto di lavoro è uno dei principali fattori di tutela contro l'esaurimento emotivo degli insegnanti (Doudin & Curchod-Ruedi, 2009). Viceversa, il sovraccarico lavorativo e le relazioni insoddisfacenti con colleghi e/o direzione scolastica sono responsabili di una diminuzione del benessere (Kyriacou, 2001). Lo stress della direzione scolastica può influire su quello degli insegnanti e viceversa (Westman & Etzion, 1999). Sembrano pertanto necessarie misure preventive focalizzate sulla salute psichica del personale scolastico, volte ad esempio a rafforzare la motivazione, l'efficacia personale, l'ottimismo, la soddisfazione e le competenze (Théorêt & Leroux, 2014).

Per lo sviluppo di una scuola in salute, personale insegnante e direzione scolastica devono considerarsi una comunità con obiettivi e valori condivisi, essere convinti della significatività del progetto di sviluppo e impegnarsi a tale scopo. La propensione al cambiamento e all'innovazione dipende dalle caratteristiche individuali e dalle condizioni a scuola (ad es. cultura dell'organizzazione).

Le persone con un elevato vissuto di efficacia personale sono più propense a impegnarsi in progetti di cambiamento. Inoltre, la propensione al cambiamento viene influenzata dalla fidelizzazione emozionale di una persona alla propria organizzazione (impegno affettivo) e dalla sua apertura nei confronti delle novità (Schumacher, 2012a).

Di seguito ci focalizzeremo su due aspetti particolarmente significativi per il benessere e la riuscita scolastica degli allievi: la qualità dell'insegnamento e il clima scolastico.

4. Qualità dell'insegnamento

Partiamo dal presupposto che il carico lavorativo e burnout degli insegnanti si ripercuotano immediatamente sulla qualità dell'insegnamento. Tuttavia pochi studi empirici hanno esaminato questa situazione. A livello interprofessionale risulta che lo stress cronico e il burnout vanno di pari passo con più assenze, produttività inferiore, efficacia minore e impegno limitato (Maslach & Schaufeli, 2001). Maslach e Leiter (1999) hanno descritto in un modello teorico il modo in cui la percezione del carico di lavoro da parte degli insegnanti incide sullo sviluppo degli allievi, sia per quanto riguarda la motivazione sia l'apprendimento delle materie. L'insegnamento di qualità rappresenta un presupposto imprescindibile per la salute, il benessere e il successo scolastico degli studenti.

Qualità dell'insegnamento e salute/benessere degli alunni

Sulla correlazione tra una buona qualità dell'insegnamento e la salute/il benessere degli alunni esistono prove sia teoriche che empiriche. La soddisfazione dei bisogni psicologici fondamentali (bisogni relazionali, autonomia e competenza, cfr. Deci & Ryan, 1993), l'esperienza dell'efficacia personale (Schwarzer, 1992) e una buona sensazione di coerenza (comprensibilità, fronteggiabilità e significatività, cfr. Antonovsky, 1997) lezioni ben strutturate, chiarezza dei contenuti e aspettative trasparenti in fatto di rendimento facilitano agli alunni la comprensione di contenuti e aspettative nonché la gestione delle sfide. L'orientamento al contesto di vita e un clima in classe attento agli alunni permette di sperimentare la significatività. Il sostegno individuale, i margini decisionali e le forme di apprendimento cooperative contribuiscono a soddisfare i bisogni fondamentali degli allievi e pertanto incidono positivamente sulla motivazione e sul benessere degli studenti.²

La correlazione tra qualità dell'insegnamento e benessere è stata esaminata in vari studi:

Hascher e Hagenauer (2011) sono stati in grado di mostrare in due studi che vari aspetti dell'insegnamento influenzano il benessere scolastico. Non si può tuttavia parlare di un impatto generale sul

benessere scolastico; piuttosto i fattori di influenza incidono in modo specifico su determinate componenti del benessere. Inoltre, il benessere delle ragazze e dei ragazzi viene influenzato in maniera diversa e l'importanza dei vari fattori per il benessere scolastico non è stabile per tutto il periodo preso in esame. Ricapitolando, si può però affermare che sul benessere si ripercuotono sia la qualità dell'insegnamento, sia le relazioni interpersonali. Il clima in classe è risultato significativo per il benessere di ragazzi e ragazze. Altri fattori che incidono sono la chiarezza delle lezioni, un adeguato ritmo d'insegnamento e la relazione tra docente e alunni.

Fend e Sandmeier (2004) hanno accertato che la base del benessere in classe è rappresentata da un clima di fiducia. Un'atmosfera di questo genere si instaura se gli alunni possono partecipare alla realizzazione delle lezioni e percepiscono gentilezza e attenzione da parte dell'insegnante. Doudin, Meylan e Curchod-Ruedi (2013) rimandano all'importanza del sostegno sociale come fattore di protezione: il supporto da parte dell'insegnante percepito dagli alunni si ripercuote positivamente sia sul loro benessere, sia sul rendimento.

Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun e Sutton (2009) hanno analizzato la relazione tra la soddisfazione degli insegnanti di matematica durante le lezioni e il piacere di parteciparvi dei loro studenti. Hanno potuto confermare l'ipotesi secondo cui la soddisfazione dell'insegnante incide positivamente su quella degli alunni. Allo stesso tempo hanno capito che la soddisfazione dell'insegnante si esprime con l'entusiasmo, il quale viene percepito dagli studenti e influisce in modo positivo sul loro piacere di apprendere. Rafforzando le emozioni positive in classe si promuovono sia il successo scolastico, sia il benessere e la salute degli alunni.

Nel loro studio longitudinale, Bilz e Melzer (2011) hanno scoperto che il clima di classe incide sullo sviluppo psichico degli studenti. Un clima di classe sfavorevole porta gli allievi a sviluppare una visione negativa di se stessi e delle loro competenze sociali e/o scolastiche e rispettivamente a sviluppare problemi emotivi. Due tipi di aspetti si sono rivelati particolarmente significativi: da un lato, quelli rilevanti per l'apprendimento e per la valutazione delle competenze scolastiche da parte degli allievi (lezioni interessanti, pratiche, in linea con le necessità e il livello di esigenze degli alunni) e, dall'altro, quelli riguardanti le esperienze sociali e quindi il concetto di se sociale. Mobbing, sovraccarico dovuto alle condizioni di apprendimento e lezioni di scarsa qualità si accompagnavano a paure, sintomi depressivi e disturbi psicosomatici.

Qualità dell'insegnamento e successo scolastico

Sebbene nel suo studio Hattie indichi che tutte le persone coinvolte nel contesto scolastico siano importanti per le prestazioni degli allievi (Zierer, 2014) e che la responsabilità non ricada solo sul personale insegnante, l'operato dei docenti è comunque di rile-

vanza centrale. Ciò che fa l'insegnante ha una notevole influenza sull'apprendimento di bambini e ragazzi. In tale ambito conta in particolare l'atteggiamento di maestri e professori: sono infatti i docenti appassionati ad avere la maggiore influenza sugli studenti. Hatti ha evidenziato che determinate componenti dell'insegnamento e dell'apprendimento (lezioni strutturate, chiare e volte alla prevenzione, attivazione cognitiva, gestione orientata alla valutazione) e il clima sociale incidono efficacemente sull'apprendimento. Un clima positivo è frutto della qualità delle interazioni tra l'insegnante e gli allievi (attenzione, empatia, incoraggiamento, rispetto, impegno, aspettativa di prestazione) e della dinamica sociale all'interno della classe (coesione, tolleranza, aiuto reciproco, relazioni positive insegnanti-alunni).

Anche secondo Steffens e Höfer (2016), lo sviluppo e la cura di una buona relazione personale con gli studenti incidono in maniera decisiva sul successo dell'apprendimento; nelle classi dove l'insegnamento è individualizzato per i singoli allievi sono presenti un maggiore impegno, più rispetto nei confronti di sé e degli altri, meno atteggiamenti devianti, più attività autoregolamentate e gestite in autonomia dagli alunni e più successi dell'apprendimento delle materie. Un clima in classe di questo genere viene favorito se l'insegnante trasmette calore, fiducia ed empatia come pure se è capace di sviluppare relazioni sociali positive (Steffens & Höfer, 2016). Stando a Suldo et al. (2009), il rendimento e il benessere vengono promossi se il docente riesce a creare un clima di classe che garantisca l'equità nei rapporti interpersonali e incoraggi gli alunni a porre domande.

L'insegnante sembra avere un ruolo fondamentale per il successo dell'apprendimento in classi frequentate da numerosi alunni con uno status sociale basso e bambini di lingua straniera (Klusmann et al., 2006). In queste classi è richiesto un grado di impegno particolarmente elevato dell'insegnante, un impegno cui si può far fronte solo con difficoltà in caso di sensazione di stress e esaurimento emotivo.

Salute degli insegnanti e qualità dell'insegnamento

Vari studi rimandano al legame tra salute degli insegnanti e qualità dell'insegnamento:

Klusmann et al. (2006) hanno esaminato in che misura i quattro tipi di comportamento e di esperienza relativi al lavoro elaborati da Schaarschmidt e Fischer (1997), si riflettono nella percezione che gli allievi hanno dei loro insegnanti. Lo studio è stato condotto con docenti di matematica e i loro studenti della 9a classe. Dalle valutazioni degli alunni è emerso che la qualità dell'insegnamento è differente a seconda del tipo di comportamento: per quanto riguarda l'incoraggiamento all'autonomia cognitiva nella lezione di matematica, il ritmo dell'interazione con gli alunni, l'equità dell'insegnante e l'orientamento sociale (impegno e inte-

resse nei confronti delle esigenze degli studenti), i docenti del tipo S (salute: impegno elevato, ma non eccessivo, resistenza e soddisfazione) vengono considerati più positivamente degli altri tipi. La valutazione dei «disturbi durante le lezioni» e dell'«offesa da parte dell'insegnante» non ha invece evidenziato differenze significative a livello statistico.

Anche nello studio di Hüber e Käser (2015) gli studenti hanno valutato più negativamente gli insegnanti che rientrano nel modello di rischio B (burnout: rassegnazione, insoddisfazione, instabilità, mancanza di pace interiore, disimpegno), sebbene le conseguenze siano state modeste. Al contrario dello studio di Klusmann et al. (2006), i docenti del tipo S non sono stati valutati meglio di quelli del tipo R (riguardo: bassa ambizione professionale, scarsa disponibilità, elevato grado di appagamento) o F (fatica: impegno eccessivo, mire di perfezione, incapacità di recupero e relax). Hüber e Käser (2015) hanno inoltre rilevato che l'autoefficacia degli insegnanti non solo funge da fattore protettivo contro il burnout, ma è anche particolarmente significativa per la percezione che gli allievi hanno del loro insegnamento. Occorre tuttavia considerare anche una possibile causalità inversa. Holzberger, Philipp e Kunter (2013, cit. da Hüber & Käser, 2015) ritengono che l'efficacia personale dei docenti possa essere sì una causa, ma anche una conseguenza dei processi di insegnamento. Inoltre, essa non è solo un presupposto imprescindibile per il successo degli alunni, bensì favorisce anche il miglioramento delle relazioni tra insegnanti e genitori (Day & Qing, 2009).

In un altro studio condotto su bambini della scuola elementare, Klusmann et al. (2016) hanno potuto mostrare che l'esaurimento emotivo dell'insegnante (sintomo principale del burnout) incide negativamente sull'apprendimento dei bambini. In questo studio non è chiaro in che modo influisca l'esaurimento emotivo: ripetute assenze dell'insegnante, una peggiore preparazione delle lezioni, problemi durante le lezioni oppure un peggioramento della relazione docente-alunni.

Arens e Morin (2016) hanno esaminato il legame tra l'esaurimento emotivo dell'insegnante e la prestazione cognitiva e non degli studenti della 4ª classe. La prestazione cognitiva è stata misurata attraverso i voti scolastici e prove standardizzate, mentre per gli aspetti non cognitivi è stato richiesto agli allievi di valutare le loro competenze, la soddisfazione scolastica e il sostegno da parte dell'insegnante. A livello di classe è emerso che l'esaurimento emotivo del docente ha un impatto negativo sulla media dei voti, i risultati delle prove, la soddisfazione scolastica e il sostegno percepito, ma non sulla valutazione delle proprie competenze da parte degli alunni.

Nel loro studio, Shen et al. (2015) hanno sottolineato che i docenti con la sindrome del burnout incidono negativamente

sulla motivazione autonoma (Deci & Ryan, 1993) degli studenti. In presenza di insegnanti con un elevato livello di burnout, gli alunni percepivano un minore sostegno della loro autonomia. In questo ambito, giocano un ruolo particolare non solo l'organizzazione delle lezioni, ma anche le emozioni e la motivazione dell'insegnante percepite dagli alunni.

Uno studio condotto nell'ambito del Saving and Empowering Young Lives in Europe (SEYLE) ha esaminato la disponibilità degli insegnanti ad aiutare studenti con problemi psichici. È emerso che questa attitudine dipende, tra l'altro, dal benessere psichico dei docenti e dalla loro soddisfazione relativa alla situazione lavorativa: se stanno bene e sono soddisfatti del clima generale a scuola, gli insegnanti sono più propensi ad aiutare alunni con una salute psichica cagionevole (Sisask et al., 2013).

5. Clima scolastico

Nel concetto di clima scolastico rientrano le caratteristiche degli insegnanti, degli studenti e della scuola come istituzione ma anche la qualità delle relazioni tra docenti e alunni, tra gli allievi e i loro pari e tra colleghi (Schneider, 2006). La sensazione di sicurezza grazie a norme e regole comuni, buone relazioni (cfr. capitolo 6), lezioni efficaci nonché aspetti organizzativi e infrastrutturali favorevoli contribuiscono a un clima scolastico ottimale (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Le scuole con un buon clima vivono la cultura del riconoscimento e del rispetto, che si traduce in percezione proattiva dei problemi, fiducia in sé e negli altri, feedback positivi, ottimismo nell'apprendimento e tolleranza verso gli errori (Brägger & Posse, 2007).

Il clima di una scuola influisce sul benessere e sul successo dell'insegnamento e dell'apprendimento. Testimonianze al riguardo si trovano ad es. in un'indagine della città di Berna (Vuille, Carvajal, Casaulta & Schenkel, 2004) e in un documento di Fend e Sandmeier (2004). È stato possibile dimostrare in numerosi studi che non si tratta di singole prove.

L'influenza del clima scolastico sulla salute/sul benessere e sul rendimento degli alunni

Il clima scolastico incide sulla salute psichica e fisica degli alunni. Vari studi rivelano un'influenza positiva su autostima, di consapevolezza di sé, benessere, consumo di sostanze, violenza e criminalità, problemi psichiatrici e assenze ingiustificate. Altri studi dimostrano la grande importanza del clima scolastico per il successo delle misure di prevenzione e promozione della salute (Satow, 2002; Thapa et al., 2013).

Diversi studi testimoniano inoltre che il clima scolastico incide anche sulla motivazione all'apprendimento e sul rendimento. Un

clima scolastico positivo favorisce la cooperazione, il rispetto e la fiducia reciproca e crea un ambiente favorevole all'apprendimento (Thapa et al., 2013). Anche l'autoefficacia, competenza importante per la riuscita scolastica, è promossa da un buon clima scolastico (Diel, Höfer & Markstahler, 2011; Eder, 2010; Satow, 2002). Ci sono altresì indicazioni secondo cui il clima scolastico attenua l'influenza del contesto socio-economico sulle prestazioni degli studenti (Astor, Benbenishty & Estrada, 2009).

L'influenza delle direzioni scolastiche e degli insegnanti sul clima scolastico

Lo stile di conduzione e la personalità della direzione scolastica hanno un'influenza duratura sul clima scolastico. Secondo Bessoth e Weibel (2003), la direzione scolastica può intervenire sui seguenti aspetti: identità della scuola, collaborazione, senso di appartenenza, lavoro di conduzione accurato e impegnato. I presupposti per un lavoro proficuo in termini di clima scolastico sono apertura e fiducia, sviluppo della scuola, credibilità e competenza sociale della direzione scolastica (cfr. anche Bürgisser, 2008).

L'interesse degli insegnanti per la scuola, l'impegno professionale, l'atteggiamento cooperativo e la collaborazione tra colleghi sono fattori rilevanti per il clima scolastico (Bessoth & Weibel, 2003). Oltre a un buon insegnamento e alla qualità delle relazioni con gli alunni, anche la collegialità, il rispetto e la cooperazione tra gli insegnanti contribuiscono a un clima scolastico ottimale (cfr. anche Bürgisser, 2008).

6. L'importanza delle buone relazioni e del sostegno sociale

Di particolare importanza per la correlazione tra salute dell'insegnante e salute degli studenti nonché per la motivazione sono le relazioni tra insegnanti e studenti:

L'importanza di una buona relazione insegnante-studenti per un sano sviluppo psicosociale e per il benessere dei bambini è ben dimostrata sia sul piano teorico, sia su quello empirico (cfr. ad es. Hamre & Pianta, 2010). Leitz (2015) elenca diversi studi che illustrano gli effetti della qualità della relazione sull'adattamento all'ambiente sociale e accademico, sulla salute e sulla motivazione. Le relazioni fungono da fonte di felicità e da cuscinetto contro lo stress e sono notevolmente legate alla motivazione, all'impegno e alla prestazione. Il rapporto docente-allievi sembra essere di particolare importanza per i bambini con bassi rendimenti e socialmente svantaggiati.

Lo sviluppo di una relazione positiva e i relativi effetti sull'apprendimento e sulla salute degli studenti dipendono da diversi fattori: il benessere degli insegnanti, la loro capacità di comprendere le

proprie emozioni e quelle degli alunni nonché il sostegno percepito ed effettivamente ricevuto svolgono un ruolo particolarmente significativo (Gabola & Curchod-Ruedi, 2017).

Ci sono anche indicazioni secondo cui una buona relazione con studenti che hanno comportamenti anomali possa fungere da fattore protettivo contro lo sviluppo di ulteriori problemi comportamentali nell'adolescenza. Sostegno sociale, senso di appartenenza, vicinanza e sensibilità sono citati come fattori chiave per la qualità della relazione tra insegnanti e alunni (Obsuth et al., 2016). Una buona qualità della relazione favorisce il comportamento prosociale e sostiene il ruolo di riferimento dell'insegnante.

I nessi trovati vengono spiegati, tra l'altro, con l'ipotesi «need-to-belong» di Baumeister e Leary (1995) e con la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1993). Anche la neurobiologia fornisce varie spiegazioni: i disturbi relazionali di lunga durata causano stress nel sistema neurobiologico umano. L'attivazione permanente dei geni dello stress può portare a disturbi psicosomatici come problemi cardiovascolari, disturbi del sonno o depressione. I disturbi relazionali a scuola e in classe hanno conseguenze negative per tutti. Secondo Leitz (2015), possono causare aggressività (disturbi durante le lezioni, mancanza di rispetto, violenza) o rassegnazione (rifiuto di imparare).

7. Benessere/Salute e successo scolastico degli alunni

La salute e l'apprendimento si rafforzano reciprocamente (Lohaus, Domsch & Klein-Hessling, 2017). Una buona istruzione va di pari passo con migliori prospettive di salute e una buona salute facilita la riuscita scolastica. Molte misure che favoriscono alla salute presuppongono una corrispondente capacità e propensione all'apprendimento. D'altra parte, le malattie fisiche e psichiche ostacolano lo sviluppo del potenziale intellettuale.

Le prestazioni cognitive (intellettuali) sono strettamente legate alle competenze sociali. Se gli alunni sono oppressi da conflitti familiari, tensioni emotive nel gruppo di coetanei, da tensioni fisiche e psichiche o da evidenti disturbi della salute e malattie, anche la loro capacità di rendimento scolastico è bloccata. Viceversa, gli insuccessi scolastici e un basso rendimento scolastico incidono negativamente sull'autostima e causano un deterioramento del benessere e quindi della salute (Hurrelmann, 2012; Hurrelmann & Razum, 2014).

Benessere e salute sono di importanza fondamentale per il successo scolastico. Tuttavia, Largo (2014), basandosi sulle teorie di Hattie (2012), giunge alla conclusione che le capacità individuali di bambini e ragazzi sono il fattore determinante. La possibilità che le capacità promosse possano essere sfruttate dipende essenzial-

mente dalle condizioni familiari e dalle esperienze scolastiche degli alunni. Al terzo posto ci sono i docenti e il modo in cui insegnano. Il maggiore successo scolastico si può ottenere se si riesce a sviluppare una relazione positiva tra direzione scolastica, insegnanti, alunni e genitori e se i docenti si concentrano sulla motivazione e le strategie individuali di apprendimento e se l'insegnamento promuove autoefficacia.

¹ «Scuola in salute» e «scuola che promuove la salute» vengono di seguito utilizzati come sinonimi.

² Questi concetti sono alla base, ad esempio, della griglia di orientamento «Promozione della salute a scuola» per lo sviluppo e la valutazione delle scuole dell'obbligo del Canton Argovia (Högger, 2017).

8. Bibliografia

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. (Deutsche erw. Herausgabe von Alexa Franke)*. Tübingen: DGVT Verlag.
- Arens, A. K. & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800–813.
- Astor, R. A., Benbenishty, R. & Estrada, J. N. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American Educational Research Journal, 46*(2), 423–461.
- Baeriswyl-Zurbruggen, S., Dorsemagen, C. & Krause, A. (2013). *Schulleitung und Gesundheit – Eine kommentierte Bibliographie mit 19 Befunden und 9 Thesen. Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau*. Olten: Scuola universitaria professionale della Svizzera nordoccidentale, dipartimento di psicologia applicata.
- Baeriswyl-Zurbruggen, S., Krause, A. & Kunz Heim, D. (2014). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen – eine Erweiterung des Job-Demands-Resources-Modells. *Empirische Pädagogik, 28*(2), 128–146.
- BAG. (2017). Kinder- und Jugendgesundheit in der Schweiz: Zahlen und Fakten. Verfügbar unter <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/service/zahlen-fakten/zahlen-fakten-kinder-jugendgesundheit.html>
- Balthasar, A., Feller, R., Furrer, C. & Biebricher, M. (2007). Wirkungsevaluation des Schweizerischen Netzwerks gesundheitsfördernder Schulen (SNGS). Zusammenfassung des Schlussberichts. Lucerna: Interface.
- Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *PiD – Psychotherapie Im Dialog, 10*, 215–255.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529.
- Bessoth, R. & Weibel, W. (2003). *Führungsqualität an Schweizer Schulen – Werkzeuge zu Klima, Kultur und Kompetenz der Führenden*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Bilz, L. & Melzer, W. (2011). Die Schule als Gesundheitsdeterminante. In W. Dür & u. R. Felder-Puig (ed.), *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung* (pagg. 121–128). Berna: Hans Huber.
- Brägger, G. & Badura, B. (2008). *Bildung und Gesundheit: Argumente für eine gute und gesunde Schule*. Berna: hep Verlag.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). Gutes Schulklima – Eine Kultur der Anerkennung und Kooperation. In *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band 1: Schritte zur guten Schule* (pagg. 111–127). Berna: hep Verlag.
- Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (ed.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (pagg. 291–314). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bürgisser, T. (2008). Schulklima und Schulkultur. In W. Wicki & T. Bürgisser (ed.), *Praxishandbuch Gesunde Schule* (pagg. 145–163). Berna: Haupt.
- Conrad Zschaber, C. (2012). Schulische Gesundheitsförderung und Chancengleichheit bezüglich sozialer Herkunft. Lucerna: RADIX.
- Dadaczynski, K. (2015). *Welchen Einfluss hat die Schulleitung auf das Gesundheitsmanagement?* Düsseldorf: Unfallkasse NRW.
- Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2011). Psychische Gesundheit aus Sicht von Schulleitungen. Erste Ergebnisse einer internationalen Onlinestudie für Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 58*, 306–318.
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (1993). *Tackling inequalities in health: what can we learn from what has been tried?* Londra: King's Fund.
- Day, C. & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well-Being and effectiveness. In P. A. Schutz & M. E. Zembylas (ed.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (pagg. 15–31). Dordrecht: Springer US.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, 223–238.
- Delgrande Jordan, M. & Eichenberger, Y. (2016). Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Schulalter (oblig. Schulzeit). In M. Blaser & F. Amstad (ed.), *Salute psichica lungo l'intero arco della vita. Rapporto di base n. 6*. Berna e Losanna: Promozione Salute Svizzera.
- Diel, E., Höfer, D. & Markstahler, J. (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Ministero della Cultura dell'Assia, Istituto per lo sviluppo della qualità.
- Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Revue Pédagogique Hep, 10*, 55–58.
- Doudin, P.-A., Meylan, N. & Curchod-Ruedi, D. (2013). Le soutien social à l'école: un facteur de protection pour les enseignants et leurs élèves. In F. E. Bacro (ed.), *La qualité de vie: approches psychologiques* (pagg. 65–81). Rennes: Presses de l'Université de Rennes.
- Eder, F. (2010). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pagg. 694–703). Weinheim: Beltz.
- Eisner, M. & Ribeaud, D. (2008). Markt, Macht und Wissenschaft; Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung. In H.-J. Kerner & E. Marks (ed.), *Starke Jugend – starke Zukunft – Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages – 18 e 19 giugno 2007 a Wiesbaden* (pagg. 173–191). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

- Équipe nationale Rete delle scuole²¹. (2016). *Concetto Rete delle scuole²¹ – Rete svizzera delle scuole che promuovono la salute e la sostenibilità*. Manoscritto inedito, Berna.
- Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: «Wellness» oder Indiz für gelungene Pädagogik? In T. Hascher (ed.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (pagg. 161–183). Berna: Haupt.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.
- Gabola, P. & Curchod-Ruedi, D. (2017). Une école positive et protectrice pour favoriser la santé des enseignants. *Educateur (L')*, 2, 16–17.
- Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. & Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire: une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(4), 327–337.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42, 333–356.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule: zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42, 333–356.
- Gruppo di esperti «Kölner Klausurwoche». (2014). *Memorandum Evidenzbasierung in der Suchtprävention – Möglichkeiten und Grenzen*. Köln: Deutsches Institut für Sucht- und Präventionsforschung della Katholischen Hochschule NRW.
- Haas, S., Breyer, E., Knaller, C. & Weigl, M. (2013). *Evidenzrecherche in der Gesundheitsförderung* (Wissen 10 Teil 1 Handbuch) (Bd. 1). Wien: Gesundheit Österreich / Geschäftsbereich Fonds Gesundes Österreich.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2010). Classroom Environments and Developmental Processes. Conceptualization and Measurement. In J. L. Meece & J. S. Eccles (ed.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (pagg. 25–41). New York: Routledge.
- Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als Aufgabe der Schulleitung*. Colonia: Link Luchterhand.
- Harazd, B. & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des «Multifactor Leadership Questionnaire» (MLQ 5 x Short). *Journal für Bildungsforschung Online*, 3, 141–167.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Adolescents' Well-Being in School – Time Courses and Antecedents. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (ed.), *Jahrbuch Jugendforschung* (pagg. 15–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Londra: Routledge.
- Högger, D. (2017). *Gesundheitsförderung in der Schule. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Aargau*. Windisch: Alta scuola pedagogica della Scuola universitaria professionale della Svizzera nordoccidentale, Istituto per la formazione continua e la consulenza.
- Hüber, T. & Käser, U. (2015). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 43(2), 120–135.
- Hundeloh, H. (2012). *Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung*. Weinheim e Basilea: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2012). Schüler- und Lehrergesundheit. *Lernchancen*, 15(87/88), 12–19.
- Hurrelmann, K. & Razum, O. (2014). *Handbuch Gesundheitswissenschaften* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173.
- Klusmann, U., Richter, D. & Ludtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203.
- Kunz Heim, D., Brühlmann, J., Bürgisser, T., Conrad, C., Costantini, D. & Zumstein, B. (2015). *Documentazione per la protezione e la promozione della salute dei docenti*. Zurigo: Associazione mantello dei docenti svizzeri (LCH).
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35.
- Largo, R. H. (2014). *Wer bestimmt den Lernerfolg: Kind, Schule, Gesellschaft?* (3). Weinheim: Beltz.
- Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lohaus, A., Domsch, H. & Klein-Hessling, J. (2017). Gesundheitsförderung im Unterricht. In M. K. W. Schweer (ed.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (pagg. 483–501). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & M. A. E. Huberman (ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pagg. 295–303). Cambridge: University Press.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

- Nieskens, B., Schumacher, L. & Sieland, B. (2014). Gelingensbedingungen für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Ein Leitfaden mit Empfehlungen, Checklisten und Arbeitshilfen.
- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2016). A Non-bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher–Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 1–27.
- OMS. (2013). *Sanità 2020. Concetto quadro e strategia della regione europea per il 21° secolo*. Copenhagen: Organizzazione mondiale della sanità (OMS), Ufficio regionale per l'Europa.
- Paulus, P. (2010). *Die gute gesunde Schule. Mit Gesundheit gute Schule machen*. Gütersloh: Verein Anschub.de.
- Rasclé, N. & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves: revue de question, recommandations. Contribution dans le cadre du rapport due Cnesco sur la qualité de vie à l'école*. Parigi: Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. (pagg. 174–191). Weinheim.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 151–163.
- Schneider, R. (2006). Klassenklima, Schulklima, Schulkultur – wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule. *Informationsdienst zur Suchtprävention*, 18, 27–40.
- Schumacher, L. (2012a). Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprojekten – Wann sollte ein Veränderungsvorhaben begonnen und wie sollte es gestaltet werden? In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (ed.), *Handbuch Lehrgesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (2^a ed., pagg. 129–151). Colonia: Carl Link.
- Schumacher, L. (2012b). Wege zu einer guten gesunden Schule – Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (ed.), *Handbuch Lehrgesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (2 ed., pagg. 97–128). Colonia: Carl Link.
- Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M. et al. (2013). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, 73(4), 382–393.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim: Beltz.
- Stewart-Brown, S. (2006). What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?. Copenhagen: OMS – Ufficio regionale per l'Europa.
- Studer, R. & Quarroz, S. (2017). *Enquête sur la santé des enseignants romands: rapport de l'institut universitaire de Santé au Travail*. Epalinges: IST.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38(1), 67.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Théorêt, M. & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?*. Bruxelles: Éditions De Boeck Supérieur, Collection Guides pratiques.
- Vuille, J.-C., Carvajal, M. I., Casaulta, F. & Schenkel, M. (2004). *Die gesunde Schule im Umbruch. Wie eine Stadt versucht, eine Idee umzusetzen, und was die Menschen davon spüren*. Zurigo/Coira: Rüeegger.
- Westman, M. & Etzion, D. (1999). The crossover of strain from school principals to teachers and vice versa. *Journal of occupational health psychology*, 4(3), 269–278.
- Wright, M. T. (2006). Auf dem Weg zu einer theoriegeleiteten, evidenzbasierten, qualitätsgesicherten Primärprävention in Settings. *Jahrbuch für kritische Medizin*, 43, 55–73.
- Zierer, K. (2014). *Kernbotschaften aus John Hatties «Visible Learning»*. Sankt Augustin/Berlino: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Impressum

Editore

Alleanza per la promozione della salute sul lavoro nelle scuole:
Federazione dei direttori scolastici della Svizzera tedesca (VSLCH)/
Conférence latine des chefs d'établissement de la scolarité obli-
gatoire (CLACESO); Associazione mantello dei docenti svizzeri
(LCH)/Syndicat des enseignants romands (SER); RADIX Fonda-
zione svizzera per la promozione della salute; altri membri di Alle-
anza (www.radix.ch/bgf)

Con il cortese sostegno di
Promozione Salute Svizzera

Proposta di citazione

Achermann Fawcett, E., Keller, R. & Gabola, P. (2018). Importanza
della salute di direttori scolastici e insegnanti per la salute e il suc-
cesso scolastico degli alunni. Base scientifica per l'argomentario
«La salute rafforza l'educazione», edito da Allianz BGF in Schulen.
Zurigo e Losanna: Alta scuola pedagogica di Zurigo e Alta scuola
pedagogica del Canton Vaud. Download su www.radix.ch/bgf

Argomentario «La salute rafforza l'educazione»

L'argomentario «La salute rafforza l'educazione» di Allianz BGF in
Schulen riassume, sulla base del presente rapporto scientifico, sei
buone ragioni per promuovere attivamente la salute nelle scuole.
Edito nel giugno 2018. Download su www.radix.ch/bgf

Informazioni

Ufficio Alleanza per la promozione della salute
sul lavoro nelle scuole
c/o RADIX Fondazione svizzera per salute
Seidenhofstrasse 10, 6003 Lucerna
Tel. +41 41 211 05 06
Info-lu@radix.ch
www.radix.ch/bgf

© Settembre 2018, Alleanza per la promozione
della salute sul lavoro nelle scuole