

La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di

*Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis, Marco Milella
Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti, Agnese Rosati
Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli*

Sessioni parallele



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

15

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Francesca Dello Preite | Università degli Studi di Firenze
Francesco De Maria | Università degli Studi di Firenze
Glenda Galeotti | Università degli Studi di Firenze
Luca Grisolini | Università degli Studi di Firenze
Zoran Lapov | Università degli Studi di Firenze
Silvia Mugnaini | Università degli Studi di Firenze
Giorgia Pasquali | Università degli Studi di Firenze
Jessica Piccardi | Università degli Studi di Firenze
Giada Prisco | Università degli Studi di Firenze

Collana soggetta a peer review

La formazione iniziale e continua degli insegnanti

Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di

Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis

Marco Milella, Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti

Agnese Rosati, Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli

Sessioni parallele





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-280-6

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI FEBBRAIO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

La competenza socio-emotiva nella formazione docenti

Enza Sidoti

Professore associato

Università degli Studi di Palermo

enza.sidoti@unipa.it

1. Introduzione

In un contesto scolastico sempre più articolato e complesso, la professionalità del docente richiede il possesso di competenze non soltanto didattico-disciplinari ma anche comunicative e socio-emotive. Jennings e Greenberg (2009), ritengono che un docente debba essere socialmente ed emotivamente competente, per affrontare le molteplici situazioni relazionali che potrebbero presentarsi in un contesto classe. Competenze fortemente promosse nell'agenda della politica dell'istruzione e nel dibattito pubblico, in particolare mediante azioni di investimento per lo sviluppo delle competenze trasversali negli studenti e nel personale formativo (Disegno di Legge n. 2943, art. 2, Formazione dei docenti per lo sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi scolastici). D'altronde, l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 dell'Agenda 2030 chiede di portare ogni giorno nelle classi un'educazione di qualità, equa ed inclusiva che abiliti gli studenti ad assumere un ruolo attivo e responsabile nell'affrontare le sfide.

Come sottolinea Riva (2015), «la scuola è un sistema relazionale, in cui si esprimono in ogni momento tensioni esistenziali, desideri, affetti, emozioni e sentimenti» (p. 23). Chen (2019) ha dimostrato che le scelte didattiche possono essere la conseguenza del vissuto emotivo degli insegnanti, ovvero che le emozioni negative porterebbero l'insegnante a scegliere una didattica che mette al centro sé stesso, mentre le emozioni positive indurrebbero l'insegnante a sviluppare una didattica incentrata sullo studente. Studi recenti (Mancini, Mameli, Biolcati, 2022; Iqbal, Noor, 2023) hanno evidenziato come gli insegnanti traggano vantaggio da una sana regolazione emotiva per controllare le situazioni lavorative stressanti. Tra l'altro, i vissuti emotivi del docente condizionano quelli degli studenti: è stato dimostrato che insegnanti stressati tendono ad avere studenti stressati, in ragione del fatto che lo stress si ripercuote nel clima emotivo di classe (Schonert-Reichl, 2017). L'insegnamento, dunque, è una pratica costitutivamente relazionale per cui diventa legittimo parlare di competenze sociali ed emotive degli insegnanti (Catalano et al., 2013; Federica et al., 2023), fondamentali per favorire lo sviluppo di relazioni positive all'interno di una comunità educante.

2. Le competenze socio-emotive nella professionalità docente

Con l'espressione competenze socio-emotive si intende la capacità di esprimere le proprie emozioni, siano esse positive o negative, in modo socialmente appropriato, ma anche la capacità di comprendere le emozioni altrui e di saper modulare il proprio comportamento nel rispetto del sentire dell'altro (Denham et al., 2015). Per "creare" adulti di domani emotivamente sani, bisogna che anche gli adulti di oggi lo siano, per permettere quell'identificazione positiva di cui gli allievi hanno bisogno. Come evidenziano Greenberg e Kushé (2009) "quanto più il rapporto tra allievo e insegnante diviene positivo e di qualità, tanto più l'apprendimento ne risente in modo positivo" (p. 21). Si tratta, dunque, di competenze necessarie che incidono sulle pratiche di insegnamento-apprendimento e sul comportamento degli allievi (Gimbert et al., 2023).

Numerosi studi evidenziano come insegnanti che hanno sviluppato competenze socio-emotive condizionano positivamente l'ambiente di apprendimento e il clima relazionale della classe: favoriscono la motivazione alla base dei processi apprenditivi, e mostrano una buona capacità di gestione della classe (Sutton, Wheatley, 2003; Jennings, Greenberg, 2009; Jennings, 2015; Schonert-Reichl, 2017).

In tale senso, acquisisce importanza il costrutto del Social and Emotional Learning (SEL)⁶. Secondo la definizione aggiornata nel 2020 dal CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), la principale organizzazione che se ne occupa a livello internazionale, il SEL è il processo attraverso il quale tutti i giovani e gli adulti acquisiscono e applicano conoscenze, competenze e atteggiamenti utili a sviluppare sane identità, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, sentire e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di sostegno e prendere decisioni responsabili e premurose.

Insegnanti così formati hanno un'elevata consapevolezza di sé, così come un'elevata consapevolezza sociale, costruiscono e mantengono relazioni supportive, prendono decisioni responsabili in base a valutazioni che tengono conto anche degli effetti sugli altri, e sanno come gestire al meglio le loro emozioni e i loro comportamenti (Jennings, Greenberg, 2009).

Come sostiene Hannah Arendt (2009), l'insegnante deve preoccuparsi del suo pensiero perché: «ogni pensiero proviene dall'esperienza, ma nessuna esperienza produce da sola un significato» (p. 171). Ripensare alle emozioni esperite e ai comportamenti adottati all'interno del contesto scolastico, può essere un'opportunità per l'insegnante al fine di acquisire auto-riflessività e consapevolezza del proprio modo di essere e di porsi con gli altri. Lo sviluppo di tali competenze arricchisce il profilo identitario e professionale, incidendo sulla capacità di costruire un clima

6 Cfr. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). The 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition, Chicago, IL.

di classe positivo, di sviluppare relazioni di supporto ed essere essi stessi modelli di comunicazione rispettosi e appropriati al contesto (Jennings, Greenberg 2009).

Una pratica che pone particolare attenzione alla promozione di tali competenze è il programma CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education), basato sul “Prosocial Classroom Model” (Jennings, Greenberg, 2009) che incoraggia gli insegnanti a un lavoro sulla propria persona. La premessa sulla quale il CARE si fonda è che per essere empatici e compassionevoli nelle relazioni è fondamentale sviluppare anzitutto tali qualità all’interno di sé stessi, e che la cura degli altri “richiede cura di sé” (Jennings et al., 2019, p. 222). Attivando tecniche legate alla cura di sé, autoconsapevolezza e regolazione emotiva, si mira a promuovere sia la salute fisica ed emotiva degli insegnanti sia la loro capacità di interagire con gli studenti, con un conseguente miglioramento degli ambienti di apprendimento (Schussler et al., 2016, p. 140).

3. Il laboratorio

Questo contributo nasce in seguito alla lettura di una recente ricerca (Fedeli, Munaro, 2022) condotta su un ampio campione di docenti in servizio presso le scuole di ogni ordine e grado. Dalla ricerca è emerso che le scuole secondarie di primo e secondo grado risultano essere gli ordini di scuola maggiormente scoperti sul tema delle competenze emotive. Questa criticità potrebbe essere dovuta alla differente formazione accademica iniziale, in quanto i Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria prevedono ampio spazio formativo oltre che al tirocinio anche ai laboratori, attività invece poco presenti per la formazione all’insegnamento nelle scuole secondarie.

Pertanto, con l’intento di accrescere la competenza emotiva nei futuri insegnanti, ho voluto proporre un percorso formativo in chiave laboratoriale agli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell’Ateneo di Palermo nell’a.a. 2022/2023.

Il laboratorio ha coinvolto 72 studenti del secondo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche. Il gruppo era costituito da 4 maschi e 68 femmine, di età compresa tra 22 e 26 anni. Il laboratorio ha avuto una durata di quattro settimane, per un totale di 18 ore complessive.

Le attività proposte hanno avuto come principali obiettivi:

- stimolare l’espressione di sé, il riconoscimento emotivo e personale
- conoscere e prendere consapevolezza del proprio stile comunicativo predominante
- stimolare e promuovere l’autoconsapevolezza emotiva
- incoraggiare la verbalizzazione emotiva (esplicitazione verbale di esperienze e situazioni vissute legate ad una determinata emozione); la riflessione (evocare emozioni vissute e stimolare la riflessione sulle stesse); la condivisione (promuovere la condivisione delle emozioni in gruppo).

Per ogni incontro è stato chiesto ai partecipanti di compilare il proprio diario di bordo descrivendo in maniera dettagliata le attività a cui hanno preso parte e le emozioni che ne sono scaturite.

La scelta di impiegare la narrazione di sé evidenzia una precisa direzione del percorso formativo, ovvero quella di offrire ai partecipanti uno spazio riflessivo volto alla presa di coscienza di sé e all'esercizio delle proprie modalità comunicative, emotive e relazionali.

Il diario di bordo, per la sua peculiarità di strumento a carattere biografico e progettuale, può favorire l'attivazione di processi di distanziamento da sé, che permettono a chi scrive di osservarsi, di prendere coscienza dei propri vissuti, di rielaborarli e di attribuire ad essi dei significati (Josso, 1991, p. 139).

Come evidenzia anche Martha Nussbaum (2004): «il contenuto cognitivo delle emozioni è incapsulato in una complessa storia narrativa, e senza fare riferimento ad essa, spesso non possiamo cogliere la piena specificità di un'emozione» (p. 225). Le emozioni hanno di per sé una struttura narrativa, pertanto: «non possiamo comprendere appieno nessuna emozione particolare se non cogliamo e studiamo la sua storia narrativa, che illumina la storia presente» (p. 290).

Le narrazioni redatte, dunque, rappresentano un lavoro pedagogico cognitivo ed emotivo di consapevolezza, autoformazione, crescita personale e professionale dei partecipanti.

4. Conclusioni

Come abbiamo avuto modo di evidenziare, le competenze socio-emotive costituiscono un bagaglio fondamentale della professione docente che deve far fronte alle sfide educative del contesto scolastico attuale. La formazione accademica, dunque, dovrebbe promuovere e attivare percorsi formativi di SEL (Social-Emotional Learning), destinati agli insegnanti che, così formati, possono gestire in maniera consapevole le loro emozioni e i loro comportamenti connessi alla pratica educativa e formativa (Jennings, Greenberg, 2009, Schonert-Reichl, 2017; Shewark et al., 2018).

Le Istituzioni devono, dunque, impegnarsi a coltivare il benessere socio-emotivo degli insegnanti, che per prendersi cura degli altri e del contesto scolastico in generale, devono prima prendersi cura di sé. Luigina Mortari (2019) evidenzia come la dimensione socio-emotiva sia una direzione fondamentale della cura di sé e così deve essere considerata già dai curricula accademici. «Il senso da attribuire all'educazione socio emotiva è quello di fare delle emozioni e della socialità dei contenuti di insegnamento trasversali, che non siano più considerati occasionali o intrusioni poco pertinenti rispetto ai saperi tradizionali: questo rappresenta una nuova impresa educativa» (Morganti, 2012, p. 50).

L'auspicio di questo lavoro sta nella volontà di mettere in luce la validità di un percorso formativo laboratoriale atto a potenziare quella personale competenza

emotivo-relazionale che sosterrà il futuro insegnante durante l'esercizio della professione.

Bibliografia

- Arendt H. (2009). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Catalano S., Di Natale V., Macaluso D. (2013), Vissuti lavorativi degli insegnanti. La validità predittiva della competenza emotiva. *Quaderni di Orientamento*, 42, 58-66.
- Chen J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 57-74.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *The 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition*, Chicago, IL.
- Denham S.A., Bassett H.H., Brown C., Way E., Steed J. (2015). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13 (3), 252-262.
- Federica V., Bombieri R., Traina I., Silva R., Bevilacqua A., Ubbiali M. (2023). Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative. *Ricercazione*, 2(14), 1-12.
- Gimbert B.G., Miller D., Herman E., Breedlove M., Molina C.E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3- 39.
- Greenberg M., Kuschè K. (2009). *Emozioni per l'uso*. Bari: La meridiana.
- Iqbal S., Noor F. (2023), Emotional Intelligence among the Teachers of Special Needs Children: A Systematic Review. *Journal of Academic Research for Humanities*, 3 (2), 78-92.
- Jennings P. A., Greenberg M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491- 525.
- Jennings P. A., DeMauro A. A., Mischenko P. (2019). Cultivating Awareness and Resilience in Education. The CARE for teachers program. In I. Ivtzan (Ed.), *Handbook of mindfulness-based programmes: Mindfulness interventions from education to health and therapy* (pp. 219-230). London & New York: Routledge.
- Josso C. (1991). *Cheminier vers soi*. Losanne: L'Age de l'Homme.
- Mancini G., Mameli C., Biolcati R. (2022). Burnout in italian primary teachers: The predictive effects of trait emotional intelligence, trait anxiety, and job instability. *Europe's Journal of Psychology*, 18 (2),168-180.
- Morganti A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna: Il Mulino.
- Riva M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 21-39.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 27(1), 137-155.

- Schussler D. L., Jennings P. A., Sharp J. E., Frank J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130-142.
- Shewark E. A., Zinsser K. M., Denham, S. A. (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child & Youth Care Forum*, 47(6), 787-802.
- Sutton R. E., Wheatley K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.