

A CURA DI **GABRIELLA ALEANDRI**

**LIFELONG AND LIFEWIDE
LEARNING AND EDUCATION
SPAGNA E ITALIA
A CONFRONTO**

5 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma TrE-Press
2019

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Pedagogia interculturale e sociale
5

Lifelong and lifewide learning
and education:
Spagna e Italia a confronto

a cura di
GABRIELLA ALEANDRI



Roma TrE-Press

2019

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, settembre 2019

ISBN: 978-88-32136-61-6

<http://romatrepres.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi.

Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

Indice

M. FIORUCCI <i>Prefazione</i>	9
G. ALEANDRI <i>Introduzione</i>	11
G. ALEANDRI <i>Lifelong, lifewide e lifedeeep learning: Analisi e prospettive pedagogiche</i>	17

PARTE PRIMA

SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI E EDUCAZIONE PERMANENTE: CONTESTI E SCENARI

G. DOMENICI <i>Sviluppo professionale degli insegnanti come educazione permanente: contesti e scenari</i>	75
L. CHIAPPETTA CAJOLA - A.M. CIRACI <i>La promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente nel sistema scolastico italiano. Il ruolo degli insegnanti</i>	81
N. LLEVOT CALVET <i>Innovazione e cambiamento nelle scuole in Catalogna: Escola Nova 21</i>	99
A. LA MARCA - L. LONGO <i>Le soft skills del docente</i>	113

PARTE SECONDA

EDUCAZIONE PERMANENTE NON FORMALE E INFORMALE: PROBLEMATICHE E PROSPETTIVE

G. BONETTA <i>Educazione implicita e formatività invisibile</i>	133
M. MOREY - J. VALLESPER <i>Educazione permanente non formale e informale: problematiche e prospettive alle Isole Baleari</i>	143
O. BERNAD CAVERO <i>Immigrazione ed educazione degli adulti: uno sguardo dalla Catalogna</i>	159
P. DI RIENZO <i>Lifelong learning e sviluppo sostenibile. Il ruolo del riconoscimento e della validazione delle competenze strategiche acquisite nei contesti di apprendimento non formali e informali</i>	183

PARTE TERZA

EDUCAZIONE PERMANENTE OGGI:
PROCESSI, PROBLEMI E SVILUPPI

M.G. RIVA <i>Per non dimenticare il life-deep learning nell'educazione: la dimensione soggettiva, emotiva, relazionale dell'apprendimento nei processi e nei contesti educativi e formativi</i>	199
G. ALESSANDRINI <i>Come rileggere l'adult education verso il 2030?</i>	205
M.T. DEL OLMO IBAÑEZ <i>Due esigenze dell'apprendimento permanente in Spagna: l'apprendimento delle lingue e le TIC</i>	211
C. LA ROCCA <i>Lifelong Learning e nuove tecnologie: sviluppo di un e.Portfolio per l'auto-orientamento di futuri educatori</i>	227
V. BIASI <i>Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali</i>	241

Le soft skills del docente

1. Quadro teorico

L'azione del docente si sviluppa attraverso interventi con gli allievi che si snodano prevalentemente nelle attività di insegnamento-apprendimento, per le quali si richiedono competenze specifiche in campo metodologico, didattico, relazionale, progettuale e valutativo.

L'esercizio di una adeguata professionalità docente coinvolge dimensioni motivazionali, comunicative, pratiche e vocazionali che vanno ben oltre le specificità dei contesti d'aula, partecipando allo sviluppo complessivo dell'organizzazione scolastica e ad iniziative e progetti condotti dalla scuola nel rapporto con la più ampia realtà di ordine familiare, comunitario e sociale in cui è immersa.

Così posta, la professionalità dell'insegnante si caratterizza per una sua dimensione ampia e multiprospettica, motivo per cui la formazione iniziale degli insegnanti necessariamente dovrà considerare adeguatamente un modello formativo che sia articolato a livello di quadro di competenze perseguite e al tempo stesso sia ben integrato rispetto alla unitarietà della funzione docente perseguita.

Analizzando i documenti normativi (Commissione Europea, 2006; *European Commission*, ET2020, 2015) e assumendo uno sguardo complessivo sul panorama scientifico nazionale e internazionale che si è sviluppato e che tuttora si sta ampliando sul tema (Caena, 2014; Gülbay, La Marca, 2018; La Marca, Gülbay, 2018), l'elemento che risalta è la compresenza, nella figura dell'insegnante, di una serie di competenze sia specifiche (come quelle didattiche e disciplinari) sia trasversali (da quelle di tipo relazionale a quelle più prettamente organizzativo-gestionali).

Tali normative e i documenti possono essere tutti considerati frutto di suggestioni ed elaborazioni provenienti dal dibattito scientifico internazionale su quella che viene convenzionalmente definita la professionalità dell'insegnante (Perrenoud, 2002; Anderson, 2004; Darling-Hammond, Bransford, 2007; Koster, Dengerink, 2008) e sui percorsi formativi dell'insegnante (Mumby *et al.*, 2002; Richardson, Placier, 2002; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond *et al.*, 2007; Coggi, 2014), aspetti questi che spesso si riferiscono a quel sistema di "competenze" specifiche del docente che include sia le "capacità in azione", sia le più ampie aree di sapere e conoscenza.

¹ Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, La Marca ha scritto i paragrafi 1 e 2; Longo i paragrafi 3 e 4.

Le competenze non coincidono con le abilità e le conoscenze, che comunque devono essere padroneggiate, ma rappresentano sostanzialmente le modalità di attivazione di quelle abilità e di quelle conoscenze nei diversi contesti, attraverso la messa in gioco di componenti “non cognitive” diversamente definite da diversi autori: competenze trasversali (Di Francesco, 1994, 2006), strategiche (Pellerey, 2004), di mobilitazione (Le Boterf, 2000), competenza/competenze (Bresciani, 2012) e nei diversi paesi (*soft skills*, *employability skills*, *core skills*, ecc.) che attengono più direttamente a dimensioni personali, riflessive, relazionali, sociali.

Tali competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente o il docente è coinvolto direttamente o indirettamente in un'attività formativa che abbia per lui senso e valore. Il coinvolgimento diretto implica la messa in atto di una vera e propria dinamica dell'azione da intraprendere, che, partendo da uno stato motivazionale adeguato, elabori un'intenzione e un progetto d'azione e sviluppi una gestione della sua realizzazione valida ed efficace. Il coinvolgimento indiretto riguarda la cosiddetta esperienza vicaria, cioè l'interiorizzazione di una modalità d'azione, che è stata messa in opera da altri e che può essere rievocata in circostanze simili.

Si tratta in ogni caso di una costruzione significativa e stabile di conoscenze, di abilità e di atteggiamenti che sono facilmente aperti non solo a una loro mobilitazione e valorizzazione in compiti più o meno nuovi e complessi, ma che il docente percepisce di essere in grado di gestirne la realizzazione.

L'OECD Learning Framework 2030 racchiude a proposito un concetto complesso: *la mobilitazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori attraverso un processo di riflessione, anticipazione e azione, al fine di sviluppare le competenze interconnesse necessarie per interagire con il mondo.*

Le *soft skills* rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive, metacognitive, interpersonali, intellettuali e competenze pratiche; sono competenze integrative di carattere trasversale che consentono allo studente di migliorare le proprie performance nello studio e nel successivo inserimento nel mondo del lavoro ed aiutano le persone ad adattarsi e ad affrontare efficacemente le sfide della loro vita professionale e quotidiana (La Marca, Gülbay, 2018).

Possiamo individuare competenze di diverso tipo che siamo in grado di suddividere in competenze organizzativo-gestionali e competenze relazionali.

Le competenze di tipo organizzativo – gestionali non costituiscono normalmente argomento di formazione universitaria e la loro acquisizione richiede una formazione individuale o di gruppo, ottenibile o sul campo (da documentarsi) o con corsi specifici di gestione della classe all'interno della formazione in servizio (Martin, 2018).

Tra le sollecitazioni provenienti dal mondo del lavoro, si evidenzia l'urgenza di formare professionisti che posseggano oltre a solide competenze tecniche, anche abilità trasversali (*soft skills*), ovvero che siano in grado per esempio, di risolvere problemi complessi, di assumere decisioni importanti sotto pressione, di lavorare proficuamente in gruppo, risolvendo di volta in volta gli eventuali con-

flitti, di gestire lo stress, di organizzare autonomamente ed in modo efficiente il lavoro, di essere flessibili, critici e creativi (Ricchiardi, Emanuel, 2018, 22).

La collegialità della professione docente tanto dichiarata a livello normativo talvolta stenta a tradursi in prassi reali. Di là dalla constatazione, è doveroso chiedersi quanto nelle situazioni formative (iniziali o in servizio) i futuri insegnanti siano preparati a lavorare in *team*, quali risorse formative siano destinate per lo sviluppo delle competenze relazionali, quali occasioni di apprendimento siano offerte durante l'esercizio della loro professione. Se si continua a percorrere, anche per ragioni organizzative, solo la via dell'apprendimento individuale, non può stupire che gli insegnanti incontrino difficoltà a concepire il gruppo come risorsa nella loro pratica professionale.

Possiamo ritenere le competenze comunicativo-relazionali componenti essenziali della professionalità del docente, intese non come esito di una mera preparazione teorica e tecnica (Riva, 2008; Rossi, 2004) ma come pratica carica di coinvolgimento emotivo, esortata da un atteggiamento etico, di cura e di responsabilità, connessi al ruolo professionale (Albanese, Fiorilli, 2012; Blandino, Granieri, 2002; Contini, 1992; Fabbri, 2008; Mannese, 2014; Montuschi, 1993; Mottana, 1993; Riva, 2004).

Elementi chiave della competenza relazionale e comunicativa di un insegnante sono: l'essere in grado di individuare un problema e le strategie di soluzioni adeguate; il saper cogliere i segnali che provengono dalla comunicazione non verbale; il riuscire a comprendere le emozioni degli allievi; l'evitare facilmente i comportamenti che ostacolano la comunicazione; il saper osservare se stessi nella relazione educativa.

Ad una disamina più attenta è possibile porre in luce che nella formazione degli insegnanti, la relazionalità oltre ad essere una delle *transferable skills* individuate dall'OECD (OECD, 2013; Howells, 2018; Martin, 2018), interceda ed interseca in realtà tutte le altre competenze trasversali proprio in ragione della natura multidimensionale e complessa di tale attività.

2. Descrizione dello strumento SSI (*Soft Skills Inventory*)

Per la valutazione delle *Soft skills* degli insegnanti e degli studenti che si preparano per diventare insegnanti, è stato scelto il questionario SSI (*Soft Skills Inventory*), uno strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente.

Lo strumento è stato costruito utilizzando la *Mappa delle Soft Skills* di Tucciarelli (2014). Questa mappa è stata messa a punto come strumento di *assessment* prima di iniziare un percorso formativo a chi sia interessato non ad acquisire competenze tecniche, ma piuttosto a migliorare in una o più *soft skills*.

La mappa delle competenze è stata pensata per fornire un quadro, il più ampio possibile, delle competenze trasversali di base. Il questionario è articolato in 2 sezioni:

a) Competenze gestionali

- strategiche: dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle;
- manageriali: promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato.

b) Competenze relazionali

- interpersonali: contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale;
- comunicative: favoriscono, all'interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere.

Presentiamo di seguito l'elenco di comportamenti abituali suddivisi per competenze e dimensioni². La mappa delle competenze tiene conto della seguente classificazione delle *soft skills*:

I sezione: COMPETENZE GESTIONALI

COMPETENZE STRATEGICHE

1. Creatività

- Duttilità: Quando i risultati che ottengo non sono soddisfacenti, riconosco prontamente la necessità di cambiare qualcosa nel mio modo di fare e apro il mio pensiero alla ricerca del nuovo, senza difendere il mantenimento delle mie abitudini.
- Cambio di prospettiva: Quando non riesco a risolvere un problema nei modi ordinari, cerco di inquadrarlo sotto nuovi punti di vista.
- Apertura mentale: Riconosco nei miei stessi giudizi le inevitabili generalizzazioni, cancellazioni e deformazioni e ne faccio il punto di partenza per immaginare azioni diverse da quelle che prima ritenevo possibili.
- Flessibilità mentale: Adatto con prontezza il significato dei termini al contesto cui si riferiscono.

2. Apprendimento

- Esperienza: Mi confronto con la realtà e rifletto sull'esperienza per sapere in che cosa migliorare.
- Umiltà: Sono oggettiva/o nella valutazione di me e di ciò che mi riguarda, senza lasciarmi condizionare dall'amor proprio.
- Serenità: Sono libera/o dalla preoccupazione di sbagliare ma riconosco con sincerità i miei errori quando emergono.
- Interesse a migliorare: Utilizzo l'errore come punto di partenza per capire come posso fare meglio in futuro.

² Ogni dimensione viene descritta con una espressione in prima persona singolare. Ciò serve perché chi legge comprenda bene il significato del nome di ciascuna dimensione e possa confrontarlo con i propri comportamenti abituali.

3. Progettualità

- Tensione ideale: Faccio chiarezza dentro di me su cosa realmente voglio realizzare nella vita per sentirmi felice.
- Concretezza: Collego la realizzazione del mio sogno con azioni concrete, alla mia portata.
- Realismo: Rifletto sulle condizioni di realizzabilità dei miei desideri per trasformarli in obiettivi.
- Orientamento al risultato: Sono proiettata/o verso la realizzazione di risultati altrettanto chiari e significativi come i problemi che sperimento.

4. Proattività

- Riflessione: Dedico tempo di qualità alla riflessione sui miei progetti e sulle azioni da compiere per realizzarli.
- Concentrazione: Identifico le azioni importanti e concentro tempo ed energie su di esse, anziché disperdermi a inseguire le urgenze.
- Audacia: Comincio ad agire per realizzare il mio progetto anche se non ho la certezza del risultato, superando la pigrizia e il timore del rifiuto.
- Autocontrollo: Quando provo paura, anziché ignorarla la interrogo per chiarire a me stessa/o che cosa temo che succeda e recuperare la libertà di agire in modo razionale.

COMPETENZE MANAGERIALI

5. Motivazione

- Condivisione: Coinvolgo i miei collaboratori nella definizione degli obiettivi.
- Profondità: Conosco i bisogni, le capacità, le convinzioni, i valori, l'identità e la missione personale dei miei collaboratori.
- Envisioning: Senza limitarmi ad agire sulla motivazione estrinseca, trasmetto a ciascuno dei miei collaboratori la mia vision, evidenzio i punti di contatto con la sua e lo aiuto ad allineare il modo di lavorare con i suoi valori e bisogni.
- Commitment: Verifico che ogni collaboratore assuma una chiara responsabilità rispetto ai compiti che ha assunto.

6. Interazione

- Informazione: Quando entro in possesso di un'informazione mi domando a quali persone è necessario, ovvero opportuno, che io la trasmetta.
- Selezione: Riferisco a chi di dovere soltanto le cose importanti, lo faccio con brevità ed evito di riferire cose poco importanti.
- Prudenza: Prima di decidere qualcosa che rientra nella mia competenza, mi domando a chi è necessario, ovvero opportuno, chiedere un parere.
- Discernimento: Mi consulto con qualcuno quando giudico opportuno il suo parere ed evito di farlo quando ho tutti gli elementi per decidere.

7. *Mediazione*

- Calma: Quando incontro opposizione su una questione che mi sta a cuore, mantengo i nervi saldi e tratto il mio interlocutore con rispetto e correttezza.
- Lucidità: In tali situazioni so cercare, con mente lucida, una soluzione diversa da quella che inizialmente propugnavo.
- Distanziamento: Per trovare questa soluzione, so distanziarmi dalle mie esigenze e mettermi nei panni dell'altro.
- Ricerca di alternative: Cerco di capire lo scopo per cui il mio oppositore vuole qualcosa di incompatibile con la mia pretesa, e faccio venire alla luce altre modalità possibili per permettergli di raggiungere egualmente il suo scopo.

8. *Formazione*

- Championing: Intuisco ciò che una persona potrebbe diventare, partendo da ciò che attualmente è.
- Stima: Sono consapevole di quali sono i punti di forza dei miei collaboratori.
- Comprensione: Ho una visione sostanzialmente positiva dei miei collaboratori, come cornice che inquadra le loro aree di miglioramento e i loro difetti.
- Esigenza: Fornisco ai miei collaboratori *feedback* e riflessioni di sintesi sul loro operato, negli aspetti in cui questo può essere migliorato.

II sezione: COMPETENZE RELAZIONALI

COMPETENZE INTERPERSONALI

1. *Assertività*

- Equilibrio: Sostengo i miei punti di vista, rispettando quelli degli altri.
- Pacatezza: Ricevo le critiche con serenità e so rispondere con obiettività.
- Richiesta: Manifesto con chiarezza le richieste corrispondenti alle mie intenzioni e aspettative.
- Autonomia: Considero con attenzione le opinioni o le proposte altrui, ma se non sono d'accordo so dissentire o rifiutare.

2. *Accoglienza*

- Cordialità: Manifesto interesse nei confronti di chi si rapporta con me (ad esempio: lo saluto per primo, lo metto a suo agio).
- Semplicità: Elimino barriere che potrebbero farmi sentire diversa/o o distante (come, ad esempio: formalità nel modo di vestire, ricercatezza nel modo di parlare, superiorità nel modo di rapportarmi).
- Apertura: Sono aperta/o di fronte alla diversità, senza tramutarla inconsapevolmente in un giudizio di valore.

- Affinità: Valorizzo ciò che mi accomuna con l'altro (interessi, gusti, esperienze, etc.).

3. *Fiducia*

- Sospensione del giudizio: Limito i giudizi alle situazioni nelle quali sono chiamata/o a giudicare.
- Atteggiamento non giudicante: Esprimo il mio punto di vista sotto forma di osservazione o impressione che consegno all'altro perché la utilizzi dal suo punto di vista.
- Mitezza: Di fronte ad affermazioni che mi appaiono sbagliate, anziché contestarle aiuto l'altro a valutare i fatti, a distinguerli dalle interpretazioni e a riconoscere le sue opinioni come tali.
- Credito: Dò credito all'altro circa la sua capacità di trovare soluzioni ai propri problemi e le assecolo seguendo, nell'aiutarlo, le strade che lui indica.

4. *Gestione del conflitto*

- Prevenzione: Evito che la diversità di caratteristiche e opinioni rispetto a qualcuno degeneri in conflitto, rafforzando punti di contatto e di affinità con lui.
- Diagnosi: Quando avverto disagio e/o diffidenza nei confronti di qualcuno, li esplicito, senza permettere che rimangano latenti.
- Recupero: Quando la relazione personale con qualcuno è stata danneggiata, manifesto presto in modo concreto l'interesse a restaurarla.
- Correttezza: Quando ho sbagliato so chiedere scusa.

COMPETENZE COMUNICATIVE

5. *Ascolto*

- Attenzione: Dedico a chi mi parla tutta la mia attenzione, senza farmi distrarre da altro.
- Percezione: Presto attenzione non soltanto a ciò che l'altro dice, ma anche a come lo dice e a come si comporta mentre lo dice.
- Interpretazione autentica: Chiedo conferma all'altro di aver capito correttamente il suo pensiero e del significato da attribuire ai segnali non verbali e paraverbali che ho colto.
- Convalida: Fornisco a chi mi parla segnali di conferma che lo sto ascoltando e che ho compreso, almeno, il suo stato d'animo.

6. *Rispecchiamento*

- Empatia: Mi lascio coinvolgere dalle emozioni che percepisco in chi mi sta parlando.
- Ricalco: Ricalco con naturalezza qualcosa del suo modo di essere, della sua postura, della sua espressività.

- Ripetizione: Per rendere il suo pensiero impiego, talvolta, le stesse parole che lui ha utilizzato.
- Uso delle metafore: Quando il mio interlocutore impiega una metafora, la utilizzo per aiutarlo a chiarire il suo pensiero.

7. *Feedback*

- Autodescrizione: Manifesto le mie emozioni come mie, senza qualificarle implicitamente come causate dall'azione dell'altro.
- Interrogazione: Descrivo all'altro la mia percezione dei suoi comportamenti, chiedendogli di chiarirne il significato.
- Osservazione positiva: Metto in luce aspetti oggettivamente positivi del comportamento dell'altro, senza sconfinare nell'elogio.
- Osservazione negativa: Faccio presenti errori e limiti del comportamento dell'altro, senza sconfinare nel rimprovero.

8. *Incisività*

- Ordine espositivo: Nel comunicare contenuti complessi organizzo la struttura del discorso, dichiarando le mie intenzioni e consentendo a chi mi ascolta di sapere dove voglio arrivare e a che punto mi trovo.
- Coerenza: Utilizzo il canale paraverbale e non verbale in modo coerente, per guidare l'attenzione e l'interesse di chi mi ascolta verso la comprensione dei contenuti che intendo trasmettere.
- Richiamo: Catturo fin dalle prime battute l'attenzione dei miei interlocutori, focalizzandola su un aspetto che so essere importante per loro.
- Coinvolgimento: Suscito la partecipazione delle persone che mi ascoltano, instaurando con loro un *feeling* e coinvolgendole in un'esperienza interattiva.

3. La ricerca: somministrazione e analisi dei dati

L'intento del lavoro di ricerca è stato quello di individuare, attraverso lo strumento autovalutativo scelto, quali dimensioni delle competenze organizzativo – gestionali e relazionali proposte, i docenti intervistati ritengono ancora di dover sviluppare, verificando se esistono differenze tra i futuri docenti e i docenti in servizio.

Il campione è composto da 1166 docenti o futuri docenti siciliani in formazione che si distribuiscono in 4 gruppi: 565 Pre-fit (48%), 351 Sostegno (30,10%), 188 Scienze della Formazione Primaria (16,12%), 62 insegnanti in servizio frequentanti un Master (5,32%).

La somministrazione è avvenuta nel mese di Marzo del 2018 tramite *google form*, seguendo uno stesso protocollo di somministrazione. I partecipanti hanno aderito alla ricerca volontariamente per interesse personale ed è stata esplicitata la confidenzialità e l'anonimato delle rilevazioni.

Durante la somministrazione abbiamo suggerito agli intervistati di leggere attentamente prima l'elenco delle competenze (delle quali viene riportata una definizione all'infinito), poi l'elenco delle dimensioni di ciascuna competenza.

I dati raccolti consentono di quantificare quanti docenti hanno scelto una specifica dimensione di competenza rispetto a quelle proposte³.

Dall'analisi quantitativa delle risposte degli insegnanti abbiamo potuto verificare quali dimensioni delle competenze organizzativo – gestionali e relazionali i docenti ritengono di dover ancora sviluppare e di fare un confronto tra le diverse categorie di docenti in formazione.

I risultati, sintetizzati nelle tabelle (1 e 2) presentate di seguito consentono di vedere le frequenze di scelta operate dai docenti in formazione, rispettivamente per le due aree (strategiche, manageriali) delle competenze organizzativo-gestionali e per le due aree (interpersonali, comunicative) delle competenze relazionali, riportando i dati anche in relazione alle quattro tipologie dei docenti (Corso Specializzazione Sostegno, Master, Corso Pre-fit, Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria)⁴.

STRATEGICHE	Creatività	Duttilità	Cambio di prospettiva	Flessibilità mentale	Apertura mentale
		34,0	33,6	17,5	14,8
	Apprendimento	Serenità	Interesse a migliorare	Esperienza	Umiltà
		34,0	31,2	28,0	6,9
	Progettualità	Tensione ideale	Realismo	Orientamento al risultato	Concretezza
		30,2	28,0	22,0	19,7
	Proattività	Audacia	Autocontrollo	Concentrazione	Riflessione
		34,6	29,6	18,7	17,2
MANAGERIALI	Motivazione	Condivisione	Commitment	Profondità	Envisioning
		33,1	28,9	19,1	18,9
	Interazione	Discernimento	Selezione	Prudenza	Informazione
		29,4	27,2	23,6	19,8
	Mediazione	Ricerca di alternative	Calma	Distanziamento	Lucidità
		31,2	31,1	19,7	17,9
	Formazione	Esigenza	Championing	Stima	Comprensione
		36,4	30,2	19,0	14,4

Tabella 1. Competenze organizzativo-gestionali

Dall'analisi delle risposte, emerge come nell'area delle competenze strategiche, per la *creatività*, il 34% abbia scelto la dimensione della "duttilità", il 33,6% dei docenti il "cambio di prospettiva", il 17,5% la "flessibilità mentale",

³ Per l'elaborazione dei dati quantitativi è stato utilizzato il pacchetto di statistica SPSS versione 28.

⁴ Ogni intervistato ha potuto scegliere su quale dimensione riflettere in profondità. Il vantaggio di lasciare per ogni dimensione una domanda aperta è stato quello di concedere una maggiore libertà di espressione e spontaneità ai docenti intervistati. Per una lettura più dettagliata dell'analisi qualitativa effettuata su come i docenti in formazione ritengono di poter sviluppare alcune dimensioni delle competenze indicate all'interno del questionario, si veda: La Marca, Longo (2018).

mentre il 14,8% l'“apertura mentale”; le percentuali sono leggermente più basse per gli studenti di Scienze della Formazione Primaria (27,7%); l'apertura mentale e la duttilità sono per gli studenti un presupposto indispensabile per implementare la creatività.

Per l'*apprendimento*, il 34,0% dei docenti ritiene di dover sviluppare maggiormente la dimensione della “serenità”, il 31,2% quella dell'“interesse a migliorare”, il 28% l'“esperienza” e solo il 6,9% l'“umiltà”; dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 34.205$, $p < .001$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'apprendimento risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, scelgono prevalentemente “esperienza” i corsisti del master (40,3%), “interesse a migliorare” gli studenti del corso di specializzazione per il sostegno (39,3%) e “serenità” gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (38,8%).

Rispetto alla *progettualità*, è possibile notare come il 30,2% abbia scelto la “tensione ideale”, il 28,0% il “realismo”, mentre il 22,0% e il 19,7% rispettivamente l'“orientamento al risultato” e la “concretezza”; le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla progettualità risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 33.964$, $p < .001$). Si può segnalare il maggiore dei corsisti del master (35,5%) “orientamento al risultato” e gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (36,2%) “realismo”.

Per quanto riguarda la *proattività*, il 34,6% degli insegnanti ha affermato di dover sviluppare maggiormente l'“audacia”, il 29,6% ha indicato l'“autocontrollo”, il 18,7% la “concentrazione” ed infine il 17,2% la “riflessione”. Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla proattività risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 36.835$, $p < .001$), “autocontrollo” gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (42,6%) e “audacia” i corsisti Pre-fit (37,3%).

Osservando l'area delle competenze manageriali, è possibile rilevare come per la *motivazione*, il 33,1% dei docenti ritenga di dover sviluppare la dimensione della “condivisione”, il 28,9% quella del “commitment”, il 19,1% la “profondità” ed il 18,9% l'“envisioning”; dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 20.87$, $p = .013$, le dimensioni da sviluppare rispetto alla motivazione risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, “condivisione” gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (40,4%) e “envisioning” i corsisti del master (24,2%).

Rispetto all'*interazione* emerge che il 29,4% dei docenti ha scelto il “discernimento” come dimensione da dover sviluppare maggiormente, il 27,2% ha invece indicato la “selezione”, il 23,6% la “prudenza” ed il 19,8% l'“informazione”; per la “mediazione”, la “ricerca di alternative” e la “calma” vengono indicate come dimensioni da dover sviluppare rispettivamente per il 31,2% ed il 31,1% mentre, il 19,7% ritiene di dover crescere in termini di “distanziamento” e il 17,9% di “lucidità”; infine, per la *formazione*, il 36,4% degli insegnanti ha indicato l'“esigenza” come dimensione da dover accrescere, il 30,2%

“*championing*”, il 19,0% la “stima” e solo il 14,4% la “comprensione”.

Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla *formazione* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, ($\chi^2(9) = 18.576$, $p = .029$) “*championing*” dei corsisti Pre-fit (34,9%) e “*esigenze*” tra i corsisti del master (48,4%).

Non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti le dimensioni: *interazione*, *mediazione*.

COMPETENZE INTERPERSONALI	Assertività	Richiesta	Pacatezza	Autonomia	Equilibrio
		30,3	27,5	26,1	16,1
	Accoglienza	Affinità	Apertura	Semplicità	Cordialità
		45,7	25,1	17,1	12,1
	Fiducia	Mitezza	Credito	Sospensione e del giudizio	Atteggiamento non giudicante
		33,5	27,2	20,4	18,9
	Gestione del conflitto	Diagnosi	Prevenzione	Recupero	Correttezza
		35,8	26,6	25,9	11,7
COMPETENZE COMUNICATIVE	Ascolto	Interpretazione autentica	Attenzione	Percezione	Convalida
		36,4	27,6	20,8	15,1
	Rispecchiamento	Empatia	Ricalco	Uso delle metafore	Ripetizione
		28,9	24,4	24,3	22,4
	Feedback	Osservazione negativa	Interrogazione	Osservazione positiva	Autodescrizione
		36,0	25,5	20,6	17,9
	Incisività	Coinvolgimento	Ordine espositivo	Richiamo	Coerenza
		33,8	31,6	23,0	11,6

Tabella 2. Competenze relazionali

Si noti come nell’area delle competenze interpersonali (Tab.2), rispetto all’*assertività*, il 30,3% dei docenti abbia scelto la dimensione della “richiesta”, vale a dire una chiara manifestazione delle proprie intenzioni e aspettative, il 27,5% la “pacatezza” cioè il dover imparare a ricevere le critiche con serenità e rispondere con obiettività, il 26,1% l’“autonomia”, considerando con attenzione le opinioni o le proposte altrui e dissentendo o rifiutandole in caso di disaccordo e, solo il 16,1% degli insegnanti in formazione e in servizio dichiara di dover conseguire un accrescimento delle competenze relative all’“equilibrio”, con particolare riferimento alla possibilità di sostenere i propri punti di vista nel rispetto di quelli altrui.

Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 20.797$, $p = .014$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all’*assertività* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, “equilibrio” gli studenti di Scienze della Formazione Primaria (22,3%) “pacatezza” i corsisti Pre-fit (30,3%).

Per l’*accoglienza*, intesa come una qualità volta a mettere a proprio agio gli altri, creando le condizioni affinché possano esprimersi al meglio e cercando di recepire attivamente il loro punto di vista, il 45,7% dei docenti ha scelto la

dimensione dell'“affinità”, ovvero l'essere in grado di ascoltare attivamente gli altri e di decodificare i loro comportamenti, gli stati d'animo, mettersi nei panni dell'altra persona per comprendere la sua prospettiva, il 25,1% l'“apertura”, il 17,1% la “semplicità” e, solo il 12,1% la “cordialità”; le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'accoglienza risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 46.895, p < .001$), maggiore “cordialità” e “semplicità” tra i corsisti Pre-fit, rispettivamente 16,3% e 19,8%.

Rispetto alla *fiducia*, il 33,5% ha scelto come dimensione da sviluppare maggiormente la “mitezza”, il 27,2% il “credito”, il 20,4% la “sospensione del giudizio” e solo il 18,9% l'“atteggiamento non giudicante”, ovvero quell'atteggiamento che ci permette di costruire solide relazioni interpersonali basate sulla fiducia all'interno del proprio *network* personale e professionale; per la fiducia risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti $\chi^2(9) = 31.269, p < .001$ le dimensioni: “mitezza” dei corsisti del master (41,9%) e “atteggiamento non giudicante” scelto dagli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (28,2%).

Infine, per la *gestione del conflitto*, il 35,8% degli insegnanti ha indicato di dover accrescere rispetto alla dimensione della “diagnosi”, il 26,6% rispetto a quella della “prevenzione”, il 25,9% rispetto alla dimensione del “recupero”, ovvero il chiedere scusa quando si sbaglia per recuperare un rapporto e solo l'11,7% ha indicato la “correttezza”. Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla gestione del conflitto non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti.

Prendendo in considerazione l'area delle competenze comunicative, è possibile rilevare come per l'*ascolto*, ovvero la capacità di dedicare all'altro la propria piena attenzione, il 36,4% dei docenti abbia scelto la dimensione dell'“interpretazione autentica”, il 27,6% l'“attenzione”, il 20,8% la “percezione” e solo il 15,1% la “convalida”. Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 45.795, p < .001$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'ascolto risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, “attenzione” dei corsisti Pre-fit (31,7%) e “percezione” tra gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (28,2%).

Per il *rispecchiamento*, inteso come il meccanismo per il quale possiamo entrare in contatto con l'interlocutore più efficacemente e più proficuamente di quanto potremmo fare se ci affidassimo al solo linguaggio verbale, il 28,9% dei docenti ha scelto la dimensione dell'“empatia”, che costruisce e cementifica i rapporti tra le persone, in una relazione, di qualsiasi tipo o in un *team* di lavoro o di studio, il 24,4% ha indicato il “ricalco”, il 24,3% l'“uso delle metafore” e il 22,4% la “ripetizione”.

Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto al rispecchiamento risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 20.491, p = .015$), tra cui si può segnalare “uso delle metafore” dei corsisti del master (35,5%) e “ricalco” tra gli studenti del corso di specializzazione per il sostegno (27,1%).

Per quanto riguarda il *feedback*, ovvero il saper comunicare le proprie percezioni relative all'altro in modo distinto dalle proprie interpretazioni, consegnandole alla sua valutazione, il 36,0% ha scelto la dimensione dell'"osservazione negativa", il 25,5% l'"interrogazione", il 20,6% l'"osservazione positiva" e il 17,9% l'"autodescrizione".

Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 8.449$, $p = .490$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto al *feedback* non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti.

Infine, per l'*incisività*, ovvero l'impiegare in modo ordinato e coordinato i tre canali comunicativi per suscitare l'attenzione e favorire chiarezza nella comprensione, il 33,8% degli insegnanti ha indicato il "coinvolgimento", il 31,6% l'"ordine espositivo", il 23,0% il "richiamo" e l'1,6% la "coerenza".

Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'*incisività* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 21.882$, $p = .009$), "coerenza" dei corsisti del master (19,4%) "ordine espositivo" degli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (38,3%).

4. Conclusioni

In questa ricerca si è scelto di dare voce agli insegnanti e ai futuri insegnanti considerandoli una fonte di informazione strategica per poter individuare alcune *soft skills* che essi stessi ritengono necessarie da sviluppare per svolgere nel miglior modo il loro lavoro a scuola.

Lo strumento utilizzato si è rivelato utile ad individuare i bisogni formativi dei docenti sulle due aree scelte: da un lato, una dimensione più organizzativa e gestionale; dall'altro lato, una dimensione di tipo più specificamente relazionale. Ciò ha permesso di specificare gli obiettivi di miglioramento (*goal setting*) e le strategie adeguate per conseguirli.

Abbiamo potuto verificare inoltre che l'autovalutazione, se svolta in modo da favorire la capacità personale di prevedere, pianificare, monitorare, valutare in modo sistematico le *soft skills*, costituisce una leva fondamentale per acquisire una piena consapevolezza della propria professionalità e dei fattori cruciali che incidono per migliorare i livelli di apprendimento degli allievi.

I risultati ottenuti ci forniscono alcune possibili piste di lavoro per orientare la preparazione dei futuri insegnanti in formazione e in servizio e per identificare alcuni principi di azione e forme di pratica formativa dirette alla promozione di adeguate *soft skills*.

Assumere lo sviluppo delle *soft skills* come oggetto prioritario di formazione dei docenti permetterà di cogliere sempre più quanto un'adeguata formazione della personalità del docente abbia un'importante implicazione non solo sulla professionalità del docente ma anche su alcuni aspetti fondanti della specificità della scuola come la collaborazione scuola-famiglia, il rapporto con il territorio, la collegialità della professione.

Per il prossimo futuro è possibile prefigurare piste di ricerca che indaghino sul piano empirico le pratiche formative esistenti con l'obiettivo non solo di generare una conoscenza *evidence-informed* ma anche di trarre indicazioni per migliorare la loro efficacia.

La rilevazione sistematica delle *soft skills* testimonia una trasformazione fondamentale del modo di pensare, rispetto alle competenze necessarie per affrontare con successo la professione di insegnante: si riconosce ufficialmente che alcuni fattori intra e interpersonali di carattere socio-emotivo o comunque non connessi direttamente alle conoscenze e competenze specifiche incidono in maniera rilevante sulla riuscita professionale, anche in senso compensativo (si pensi al ruolo della motivazione).

Riferimenti Bibliografici

- ALBANESE, O., FIORILLI, C. (a cura di) (2012). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Trento: Erickson.
- ANDERSON, L.W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO.
- BLANDINO, G., GRANIERI, B. (2002). *Le risorse emotive della scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- BRESCIANI, P.G. (a cura di) (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione* (Vol. 248). Milano: FrancoAngeli.
- CAENA, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. *European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy*. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf.
- COGGI, C. (2014). Verso un'Università delle Competenze. In A.M. Notti (a cura di), *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- COMMISSIONE EUROPEA (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, 30(2006), 10-18.
- CONTINI, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3): 300-314.
- DARLING-HAMMOND, L., Bransford, J. (Eds.) (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- DARLING-HAMMOND, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., Shulman, L. (2007). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond, J. Bransford, (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: John Wiley & Sons.
- DI FRANCESCO, G. (a cura di) (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- DI FRANCESCO, G. (2006). La validazione delle competenze in Italia e in Europa. *European Journal of Social Policy*, 4.
- EUROPEAN COMMISSION. ET2020 Working Group on Schools Policy (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve initial teacher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf.
- FABRI, M. (2008). *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- HOWELLS, K. (2018). The future of education and skills: education 2030: the

- future we want. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- GÜLBAY E., LA MARCA, A. (2018). Flipped learning at University for the development of soft skills. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (20), 75-94.
- KOSTER B., DINGERINK, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2): 135-149.
- LA MARCA, A., GÜLBAY, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills»*. Lecce: Pensa Multimedia.
- LA MARCA A., LONGO, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- MANNESE, E. (2014). La formazione alla cura come sistema ecologico di relazioni: contesto, storia e persona. In M.G. Contini, (a cura di), *Il futuro riorcordato. Impegno etico e progettualità educativa*. Pisa: Ets.
- MARTIN, J.P. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills* (No. 138). IZA Policy Paper. Paris: OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/96e69229-en>.
- MONTUSCHI, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- MOTTANA, P. (1993). *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- MUMBY, H., RUSSELL, T., MARTIN, A.K. (2002). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson, (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. Washington DC: American Educational Research Association.
- OECD. ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2018). *The future of education and skills. Education 2030*, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OECD. ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2013). *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OCSE publishing. OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. TALIS. <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>.
- PELLERAY, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Venezia: La Nuova Italia.
- PERRENOUD, P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- RICCHIARDI, P., EMANUEL, F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 21-53.
- RICHARDSON, V., PLACIER, P. (2002). Teacher change. In V. Richardson, (Ed.),

- Handbook of research on teaching*. Fourth edition. Washington DC: American Educational Research Association.
- RIVA, M.G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- RIVA, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerrini.
- ROSSI, B. (2004). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Laterza.
- TUCCIARELLI, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.