

## **L’educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell’insegnante: punti di forza e criticità**

**Daniele Fedeli, Claudia Munaro**

**Abstract** – *Since the 1990s, emotions are no longer regarded as a disturbing factor with respect to learning mechanisms, but are conceptualized as a central dimension of any complex cognitive behavior. Moreover, their status as a scientific construct is affirmed, which can be studied like other individual variables, e.g. attention or memory. However, two issues remain open: the first concerns specific training on how to teach and assess emotional and social competences in children and young people. The second issue concerns the most effective ways of incorporating emotional competences into teacher planning. In this article, an exploratory study is presented on a sample of teachers belonging to different school orders: the aim is to investigate how emotions and emotional competences enter the teacher's professional profile and his or her educational planning in the classroom.*

**Riassunto** – *A partire dagli anni Novanta, le emozioni non sono più considerate un fattore di disturbo rispetto ai meccanismi dell'apprendimento, ma vengono concettualizzate come una dimensione centrale di qualsiasi condotta cognitiva complessa. Inoltre, si afferma il loro status di costrutto scientifico, che può essere studiato come altre variabili individuali, ad esempio l'attenzione o la memoria. Tuttavia, rimangono aperte due questioni: la prima riguarda la formazione specifica su come insegnare e valutare le competenze emotive e sociali nei bambini e nei ragazzi. Il secondo aspetto riguarda le modalità più efficaci per inserire le competenze emotive nell'azione progettuale dell'insegnante. Nel presente articolo, viene presentato uno studio esplorativo su un campione di insegnanti appartenenti ai diversi ordini di scuola: l'obiettivo è quello di indagare come le emozioni e le competenze emotive entrano nel profilo professionale del docente e nella sua progettualità didattica in classe.*

**Keywords** – emotions, emotional competence, school, teachers, professional role

**Parole-chiave** – emozioni, competenze emotive, scuola, insegnanti, ruolo professionale

**Daniele Fedeli** è Professore Ordinario di Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Udine, dove è anche Direttore dei Corsi di Specializzazione per le attività didattiche di sostegno e Delegato del Rettore per i servizi agli studenti ed alle disabilità. Dirige la collana Educational Milestones per i tipi dell'Anicia (Roma) ed è autore di numerosi volumi dedicati ai disturbi del comportamento in età evolutiva e di articoli su riviste scientifiche e professionali. Tra le sue pubblicazioni: *La gestione dei comportamenti problema* (Roma, Anicia, 2021); *L'impatto emotivo e comportamentale della pandemia da Covid-19 in bambini e ragazzi a sviluppo tipico ed atipico: stato dell'arte e prospettive future* (in "Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo", 7, 1, 2022, pp. 51-63).

**Claudia Munaro** è Referente Inclusione dell'Ufficio VIII dell'Ambito Territoriale di Vicenza dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto. Membro del Comitato Paritetico del Ministero dell'Istruzione finalizzato anche alla promozione e sviluppo degli Sportelli Autismo nelle province d'Italia, è formatrice sul territorio nazionale, ha all'attivo pubblicazioni e collaborazioni con varie agenzie educative, promuove e conduce gruppi di ricerca-azione interistituzionali e territoriali scolastici, tra cui lo Sportello Autismo, il Servizio Disturbi Comportamento, i Gruppi Interistituzionali Disturbi di Comportamento esternalizzanti e internalizzanti, Sport e Inclusione e Orientamento e PCTO per allievi con disabilità. Tra le sue pubblicazioni: *Peer teaching e inclusione* (Trento, Erickson, 2016), *Bullismo e cyberbullismo* (Firenze, GiuntiEdu, 2019); *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione* (Firenze, GiuntiEdu, 2021).

## **1. La nascita del concetto di 'intelligenza emotiva'**

Per molti anni, l'apprendimento scolastico è stato concepito prevalentemente nei termini dei processi cognitivi di base (percezione, attenzione, memoria, ecc.) ed avanzati (le cosiddette funzioni esecutive, come ad esempio la pianificazione, la flessibilità cognitiva), senza un'adeguata considerazione delle dimensioni emotive implicate in qualsiasi attività<sup>1</sup>. Le emozioni ricevevano ampia attenzione soprattutto in ambito clinico, quando eventuali alterazioni erano in grado di compromettere sia l'adattamento ambientale sia il funzionamento individuale a scuola, nel lavoro e nelle relazioni sociali<sup>2</sup>. In linea con quanto espresso chiaramente da Antonio Damasio<sup>3</sup>, l'errore era spesso quello di separare nettamente la sfera cognitiva e quella emotiva: la prima oggetto principalmente di interventi educativi in ambito scolastico, mentre la seconda ambito di interventi clinici in presenza di disturbi.

In maniera estremamente schematica, le emozioni sono state lette secondo una duplice prospettiva: da un lato, le teorie energetiche ed idrauliche, come ad esempio quelle di stampo psicodinamico classico; dall'altro lato, quelle di tipo informazionale, che rappresentano l'orizzonte teorico entro cui si muove anche il presente lavoro. Tra questi approcci si possono citare ad esempio contributi di Mandler (1975) o quelli di Oatley e Johnson-Laird (1987), in cui le emozioni vengono concettualizzate come segnali informativi intrasistemici, utilizzati dall'individuo per verificare il grado di avvicinamento o allontanamento da obiettivi personalmente significativi e per favorire la transizione rapida ed efficiente da un modulo di processamento (ad esempio, relativo alla lettura) ad un altro (implicato nella rilevazione di pericoli ambientali, come potrebbe essere un atteggiamento ostile da parte dei compagni di classe o dell'insegnante).

Riprendendo anche queste suggestioni, tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta del secolo scorso si assiste ad un cambiamento di prospettiva radicale, con l'affermazione del concetto di 'intelligenza emotiva', che rende le emozioni protagoniste principali anche dei processi di apprendimento scolastico, superando quella cesura tra ambiti di funzionamento<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Cfr. D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni*, Roma, Anicia, 2013.

<sup>2</sup> Cfr. M. Williams, F. Watts, C. Macleod, A. Mathews, *Cognitive Psychology and Emotional Disorders*, New York, Wiley, 1997.

<sup>3</sup> Cfr. A. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1995.

<sup>4</sup> Cfr. P. Salovey, J. Mayer, *Emotional intelligence*, in "Imagination, Cognition and Personality", 9, 1990, pp. 185-211.

Nonostante l'accezione ancora fortemente cognitivista (data anche dalla stessa decisione di aggettivizzare il termine 'emotiva' rispetto al referente principale, ossia 'intelligenza'), questo nuovo costrutto ha avuto delle ripercussioni sicuramente positive anche in ambito educativo e scolastico:

1. innanzitutto, ha reso le emozioni un concetto centrale di qualsiasi riflessione sulla scuola, in quanto si è riconosciuto il loro ruolo non solamente per il benessere socio-emotivo degli alunni, ma in generale per il loro apprendimento<sup>5</sup>;
2. in secondo luogo, ha favorito ulteriormente studi empirici e sperimentali sul ruolo che hanno le emozioni non solamente nel sostenere i processi cognitivi dal punto di vista dell'attivazione e dello sforzo energetico, ma anche nell'indirizzare specifiche funzioni, come ad esempio la focalizzazione attentiva, il recupero mnestico, ecc.<sup>6</sup>;
3. infine, hanno sollecitato numerose iniziative di educazione e di alfabetizzazione emotiva a scuola, riconoscendo un principio operativo fondamentale, ossia che le emozioni possono e devono essere educate in età evolutiva, in modo tale che gli allievi possano gestirle attivamente e non esserne sopraffatti<sup>7</sup>.

## 2. Dalle emozioni alle competenze emotive

Un ulteriore, significativo passaggio si è verificato poi nel passaggio dal concetto di 'emozione' a quello di 'competenze emotiva', letta secondo una duplice prospettiva:

- da un lato, se è vero che le emozioni sono centrali per i processi di apprendimento, allora diventa utile e necessario insegnare ai bambini ed ai ragazzi la capacità di regolarle, modulandone ad esempio l'intensità, guidandone la tonalità, ecc. Ci troviamo di fronte cioè a quella che potremmo chiamare la 'regulation of emotions'<sup>8</sup>;
- dall'altro lato, però, le emozioni diventano a loro volta uno strumento usato per influenzare i processi cognitivi ed in generale le esperienze di apprendimento: ad esempio, stati d'umore positivi aumentano la persistenza nel compito e promuovono la generatività, lievi stato d'ansia indirizzano la focalizzazione attentiva, ecc. In tal senso, si usa l'espressione 'regulation by emotions'<sup>9</sup>.

Fin dai contributi iniziali di Daniel Goleman, pertanto, si è riconosciuta l'importanza di trasmettere agli studenti, di qualsiasi età, una serie di competenze emotive, finalizzate sia alla gestione diretta degli stati affettivi, sia ad una loro modulazione come supporto per i processi cognitivi. Queste competenze emotive sono state spesso collegate anche alla sfera sociale e

<sup>5</sup> Cfr. M. Brearley, *Emotional Intelligence in the Classroom*, Norwalk, Crown House Publishing, 2001.

<sup>6</sup> Cfr. G. Rowe, J. Hirsh, A. Anderson, *Positive affect increases the breadth of attentional selection*, in "Proceedings of the National Academy of Sciences", 104, 2007, pp. 383-388.

<sup>7</sup> Cfr. D. Fedeli, *Emozioni e successo scolastico*, Roma, Carocci, 2006.

<sup>8</sup> Cfr. J. Gross, *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences*, in "Psychophysiology", 39, 2002, pp. 281-291.

<sup>9</sup> Cfr. M. Rothbart, H. Ziaie e C. O'Boyle, *Self-regulation and emotion in infancy*, in N. Eisenberg, R. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development*, San Francisco, Jossey-Bass, 1992, pp. 7-23.

relazionale (le cosiddette competenze 'socio-emotive'), ampliamento concettuale e operativo sicuramente importante, ma che rischia sempre di far recedere sullo sfondo il loro ruolo nell'ambito cognitivo. A seconda delle differenti proposte succedutesi negli anni, sono state individuate competenze come l'autoconsapevolezza, la verbalizzazione, la comprensione delle emozioni altrui, la modulazione e regolazione strategica ecc.<sup>10</sup>.

### **3. Competenze emotive e ruolo del docente**

Considerata allora l'importanza basilare e strategica delle emozioni e delle relative competenze emotive, in quanto di tipo primario, a servizio e complementari a quelle sociali e cognitive (quindi garanti del raggiungimento e mantenimento di un equilibrio relazionale personale, sociale, scolastico e lavorativo), inevitabilmente devono diventare obiettivo primario dell'educazione fin dalla primissima infanzia<sup>11</sup>. In tal senso, gli ambienti educativi elettivi, sia per pregnanza emotiva sia per estesa temporalità di accompagnamento, sono la famiglia, i servizi educativi<sup>12</sup> e la scuola: genitori e professionisti dell'educazione si trovano quindi ad assumere, pur con competenze pedagogiche specifiche diverse, un ruolo partecipato decisivo e di grande responsabilità, per facilitare tale processo nei loro figli e allievi.

A questo punto, però, al di là di specifici programmi educativi e/o riabilitativi, si pongono una serie di questioni: innanzitutto, ci si potrebbe però chiedere quanto la loro storia personale è intrisa di conoscenza, riconoscimento e controllo delle proprie e altrui emozioni? Questi adulti hanno a loro volta ricevuto una sistemica e sistematica educazione attenta e finalizzata alla gestione positiva delle emozioni, oppure il loro sviluppo personale emotivo è stato segnato da casualità e sporadicità educativa, cioè da incontri fortuiti di qualche adulto formato e/o con innata intuizione pedagogica sulla tematica? In altre parole, quali competenze deve possedere l'adulto chiamato a formare le competenze emotive dei suoi allievi? In che modo si possono a loro volta formare? Per rispondere a tali quesiti, il primo passo è quello di indagare in che misura tali competenze emotive sono presenti nel profilo formativo e professionale dei docenti.

Il tema è tornato alla ribalta anche col recente Disegno di legge sulle cosiddette '*competenze non cognitive*'<sup>13</sup>, un'espressione poco significativa in quanto rischia di contrapporre nuovamente

---

<sup>10</sup> Cfr. E. Fox, *Emotion Science: Cognitive and Neuroscientific Approaches to Understanding Human Emotions*, New York, Palgrave, 2008.

<sup>11</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Protocollo 3645 del 01/03/2018), <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/nota-trasmissione-IN-e-nuovi-scenari.pdf>

<sup>12</sup> Ministero dell'Istruzione, *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65* (Decreto Ministeriale Protocollo 334 del 22/11/2021), <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021>.

<sup>13</sup> Disegno di Legge n. 2943 *"Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale"*, approvato alla Camera dei Deputati in data 11 gennaio 2022 è ora all'attenzione del Senato.

tutto ciò che è cognitivo e legato ad apprendimenti scolastico con tutto il resto (emozioni, socialità, ecc.), ricadendo in un dualismo rigido<sup>14</sup>. Andando a focalizzare l'attenzione su alcuni recenti passaggi della normativa scolastica italiana antecedenti al Disegno di Legge in questione, si evidenzia che le competenze emotive sono considerate all'interno di quelle definite, ad esempio, nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012<sup>15</sup>, *competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune*. Tali competenze sono nel documento descritte come utili per attivare esperienze di cittadinanza attiva che devono essere promosse in tutte le unità di apprendimento, usufruendo e finalizzando a tale scopo gli elementi conoscitivi ed esperienziali di tutte le discipline.

E ancora, nelle recenti indicazioni delle *Linee di Orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di Bullismo e Cyberbullismo*<sup>16</sup>, è significativa l'importanza assegnata ad attività educative per promuovere preventivamente azioni utili a *responsabilizzare il gruppo classe attraverso la promozione della consapevolezza emotiva e dell'empatia verso la vittima*, coinvolgendo gli allievi in iniziative di sensibilizzazione e adottando approcci e strategie, come ad esempio *Hackathon*, che li impegnano in esperienze del *fare con e per gli altri* nell'ottica della *valorizzazione delle competenze di cittadinanza e della loro creatività* (pagina 6). Dalla lettura del documento si evince che per la prevenzione dei fenomeni di bullismo e di cyberbullismo diventa quindi centrale promuovere per gli allievi attività educative e didattiche utili a rafforzare le loro life skills. Tra queste in particolare l'autoconsapevolezza, la gestione delle proprie emozioni, l'empatia verso il compagno con diversità o con difficoltà, il saper ascoltare e comunicare in modo efficace le proprie paure o i propri bisogni agli amici e alle figure adulte di riferimento e il saper affrontare gli eventi scolastici con senso critico e costruttivo e aver la capacità di stabilire relazioni corrette e serene<sup>17</sup>.

#### 4. Due ampie questioni: come e perché fare

Questi, e altri importanti passaggi legislativi, non offrono però ai professionisti della scuola delle linee di indirizzo sistematiche e strutturate dal punto di vista metodologico. A conseguenza di ciò sorgono due quesiti: il primo interrogativo pone il focus su *come fare*, e cioè su quali azioni e strumenti deve privilegiare l'insegnante per attivare processi di insegnamento e di valutazione delle competenze emotive e sociali nei bambini e nei ragazzi al pari di qualsiasi altro apprendimento strumentale (letto-scrittura e calcolo in primis) e disciplinare. Bisogna allora interrogarsi

<sup>14</sup> Cfr. D. Fedeli, C. Munaro, *Scuola: opportunità e rischi del non cognitivo*, in "Superando", <http://www.superando.it/2022/02/09/scuola-opportunita-e-rischi-del-non-cognitivo>, 2022.

<sup>15</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)

<sup>16</sup> Ministero Istruzione, *LINEE DI ORIENTAMENTO per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di Bullismo e Cyberbullismo (protocollo 18 del 13/01/2021)*.

<sup>17</sup> Cfr. D. Fedeli, C. Munaro, *Bullismo e cyberbullismo. Come intervenire nei contesti scolastici*, Firenze, GiuntiEdu, 2019.

su quali siano gli approcci e gli strumenti da suggerire perché riconosciuti più efficaci e a sostegno di una pedagogia delle emozioni sistematica e attenta, sapendo che nella scuola le stesse competenze emotive risultano essenziali in quanto la relazione e gli apprendimenti/insegnamenti si realizzano in un sistema sociale complesso. Se non conosciute, riconosciute, padroneggiate con proprie strategie personali, possono compromettere le relazioni con i con la classe, con i colleghi e con tutta la comunità scolastica.

La letteratura disponibile indica che gli approcci più funzionali a promuovere la partecipazione attiva ed equilibrata del singolo allievo nel suo contesto classe, sono quelli del *far fare insieme*: vie pedagogiche sicure che permettono di gestire e trasformare *la lontananza* - di pensare e ideare singolarmente - *in vicinanza* - con l'accettazione, la mediazione e la condivisione dell'altro, con e per l'altro. Sono tutte quelle metodiche (peer education, cooperative learning<sup>18</sup>, peer tutoring<sup>19</sup>, debate, service learning<sup>20</sup> ecc.) che privilegiano una didattica adattiva per competenze, costruite su compiti autentici, realizzati con disposizioni spaziali e tempistiche flessibili, con chiare e specifiche modalità comunicative e con le assegnazioni di ruoli secondo il concetto positivo di *delega* del costruito empowerment<sup>21</sup>. Tali approcci hanno la valenza di promuovere contesti di classe positivi, caratterizzati da un clima disteso, dalla disponibilità a condividere, docenti e allievi, strategie di mediazione ai conflitti e iniziative per migliorare il controllo e la gestione delle emozioni personali e di gruppo. Sono luoghi di apprendimento che sostengono le emozioni positive, l'energia della comprensione, dell'accettazione di se stessi e dell'altro, dell'apertura e dell'accoglienza dei propri e altrui errori e fallimenti, quest'ultimi vissuti non più come eventi irreversibili ma come momenti fondanti la crescita personale e di gruppo. Sono inoltre ambienti del fare improntati su co-costruire insieme esperienze di apprendimento fondate sui valori di rispetto e di aiuto reciproco, di auto-responsabilità, di comprensione e di valorizzazione delle unicità di ciascuno. Momenti di vita scolastica reali e significativi *finalizzati a promuovere negli allievi [...] comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole, non solo dei diritti, dei doveri e delle regole di convivenza, ma anche delle sfide del presente e dell'immediato futuro* (Legge 92/2019 – Linee Guida Educazione Civica<sup>22</sup>). Il primo quesito quindi vuole indagare quanto tali approcci sono conosciuti e praticati nelle nostre scuole. Come discuteremo più approfonditamente nei prossimi paragrafi, nella ricerca effettuata si evidenzia da parte dei docenti un utilizzo non sistematico di queste pratiche.

Il secondo quesito, invece, pone la riflessione su *perché fare* e cioè sulle conoscenze, motivazioni e azioni da cui deve partire l'insegnante affinché la sua attività non sia finalizzata a predisporre materiali o attività mirate ed avulse dalla restante programmazione curricolare, ma che invece siano pensate e realizzate all'interno di un curriculum permeabile e flessibile, fondato

---

<sup>18</sup> Cfr. D. Johnson D.W., Johnson R.J., Holubec E. J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 2015.

<sup>19</sup> Cfr. Munaro C., Cervellin I., *Peer teaching e inclusione*, Trento, Erickson, 2016.

<sup>20</sup> Cfr. Orlandini L., Chipa S., Giunti C., *Il Service Learning per l'innovazione scolastica*, Roma, Carocci, 2020.

<sup>21</sup> Cfr. Cottini L., Munaro C., Costa F., *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*, Firenze, GiuntiEdu, 2021.

<sup>22</sup> Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92 (protocollo 25 del 22/06/2020)*.

sulla valorizzazione proprio delle competenze emotive<sup>23</sup>. Su questo secondo quesito si concentra soprattutto la riflessione in questo contributo. Infatti, se l'informazione e la formazione rivolta agli allievi per il loro coinvolgimento attivo nella co-costruzione dei processi di sviluppo delle competenze emotive sono stati fin qui descritti come fermi *cardini della porta* della conoscenza, del controllo e della gestione delle emozioni, i percorsi formativi rivolti alla comunità scolastica e in particolare ai docenti assumono ancor più un ruolo primario, in quanto deputati non solo a promuovere interventi disciplinari ma anche, ed in primis, quelli educativi.

Infatti, gli educatori, se non sono coscienti del potenziale positivo o negativo della gestione o mancata gestione delle competenze emotive, non sono in grado di accompagnare i loro allievi nell'impegnativo percorso di controllo delle stesse per raggiungere e mantenere il più possibile uno stato di sereno equilibrio con se stessi e con gli altri. In particolare, il compito dei docenti è anche e soprattutto quello di costruire un clima di classe positivo, dove tutti gli attori (insegnanti e allievi) sono artefici e parte attiva del processo, immaginando a tale scopo che gli stessi ogni giorno siano impegnati a co-costruire insieme la ricetta del 'ben vivere', il cui prodotto è la sommatoria delle abilità emotive in essere (ingredienti), acquisite e armonizzate con approcci e strategie (utensili) via via sempre più strategici e definiti insieme, in modo da dar luogo a competenze emotive agite nella quotidianità.

Alla luce di ciò, la formazione sulla gestione delle competenze emotive deve diventare, a nostro parere, parte integrante del percorso formativo degli insegnanti secondo due livelli di intervento.

Il primo livello da attuare perché basilare, è quello riferito alla *formazione accademica iniziale* dei futuri insegnanti, utile a maturare le competenze di base nella gestione personale emotiva nonché dei singoli allievi e del gruppo classe. Un secondo livello è invece pensato per promuovere in modo sistematico la *formazione in itinere* rivolta alle famiglie e al personale della scuola (dirigenti scolastici, docenti, personale ausiliario, tecnico e amministrativo), in modo da promuovere la disseminazione di metodiche efficaci ad attivare emozioni regolate a livello individuale e di comunità.

Queste proposte formative di primo e secondo livello, se pensate come programmatiche, sistemiche e preventive, devono forzatamente essere sostenute da interventi legislativi specifici e relativi investimenti economici ad hoc. Per quella da noi definita come formazione in itinere, attualmente la proposta che più si colloca su questo indirizzo è Il Disegno di Legge n. 2943 che prevede l'attuazione di un piano straordinario triennale di azioni formative rivolte ai docenti ai di tutti gli ordini di e grado da attuare già dall'anno scolastico 2022/2023. Anche in questo documento però non è prevista una specifica e importante riflessione sull'impostazione didattica della valutazione, formativa e sommativa, delle competenze emotive, attuata e misurata in contesti di apprendimento cooperativo con compiti di realtà strettamente connessi ai contenuti disciplinari trattati, anche riferiti alla disciplina di educazione Civica e alla valutazione del comportamento.

---

<sup>23</sup> Cfr. D. Ianes, H. Demo, *Educare all'affettività*, Trento, Erickson, 2007.

## 5. La ricerca: il punto di vista degli insegnanti

Partendo da queste riflessioni, durante il mese di gennaio 2022 è stata condotta una rilevazione sul tema.

L'obiettivo primario individuato è stato quello di indagare la percezione che gli insegnanti hanno delle competenze emotive e della loro rappresentazione nel proprio profilo professionale, con particolare riguardo agli aspetti di formazione ed alle pratiche quotidiane.

Partendo dalla letteratura disponibile, è stato, quindi, costruito un questionario per indagare i differenti aspetti del tema (formazione sulle competenze emotive, utilizzo di specifiche metodologie educative e didattiche, principali criticità riscontrate nella pratica quotidiana, ecc.). Il questionario si compone di 33 quesiti a scelta multipla ed è stato diffuso tramite Microsoft Forms all'interno di reti e comunità professionali di docenti.

Il campione, sul quale si basa la rilevazione, è composto da 2292 rispondenti rappresentanti le diverse aree geografiche (623 nord-ovest, 718 nord-est, 273 centro, 678 sud e isole), di cui 277 insegnanti di scuola dell'infanzia, 935 di primaria, 510 della secondaria di primo grado e 570 del secondo grado. Per quanto riguarda invece il ruolo professionale, 1160 sono insegnanti curricolari di vari ambiti disciplinari, mentre 1031 sono su posto di sostegno e 101 tirocinanti.

Un primo dato di rilievo, riguarda il tipo di formazione ricevuta sul tema delle competenze emotive:

<i>Tipologia di formazione</i>	<i>n</i>
Nessuna formazione in particolare	488
La formazione ricevuta durante il corso di laurea o altri corsi di specializzazione per l'insegnamento	950
Corsi di formazione o aggiornamento organizzati dalla mia scuola	315
Corsi di formazione o aggiornamento scelti e seguiti personalmente	753
Autoformazione tramite libri, siti internet, ecc.	1023

Anche se il dato riferito alla formazione ricevuta durante il corso di laurea o altri corsi di specializzazione per l'insegnamento (n=950, pari al 41,44% del campione) mette in luce un'attenzione formativa alla tematica, nella grande maggioranza dei casi si tratta di un'autoformazione (tramite libri e siti internet o corsi seguiti autonomamente), mentre rimane molto ridotto il numero di docenti formati anche in modo collegiale tramite corsi di formazioni organizzati dalla scuola di appartenenza. Inoltre, è anche molto elevato il numero di rispondenti che riferiscono di non avere nessuna formazione in particolare sul tema delle competenze emotive (n=488, pari a circa il 21,3% del campione, ossia un insegnante su cinque).

Rispetto all'adeguatezza autopercepita di tale formazione, il quadro è il seguente:

<i>Ritiene che la sua formazione sul tema delle competenze emotive sia adeguata?</i>	
Non molto	734
Abbastanza, ma potrebbe essere ulteriormente arricchita	1452
Sì, è più che adeguata	106

Se la risposta 'Abbastanza, ma potrebbe essere ulteriormente arricchita' indica un'apprezzabile senso di autoconsapevolezza da parte dei rispondenti, è tuttavia elemento di riflessione l'alto numero di insegnanti che non ritengono di avere una formazione adeguata (circa il 32% del campione ossia uno su tre). Il dato diventa ancor più significati se associato anche con quello riguardante l'opinione sul livello di preparazione generale degli insegnanti:

<i>Quanto ritiene generalmente preparati gli insegnanti sul tema delle competenze emotive?</i>	
Per nulla	236
Poco	1598
Abbastanza	435
Molto	23

Sommando le risposte 'Per nulla' e 'Poco', si raggiunge un numero pari a 1834: in altre parole, i rispondenti ritiene che l'80% circa degli insegnanti non sia preparato ancora per lavorare sul tema delle competenze emotive. Il quadro diventa anche più interessante, soprattutto al fine di immaginare e progettare percorsi di formazione, se lo disarticoliamo rispetto ai differenti ordini di scuola:

<i>In quale ordine di scuola, a suo avviso, gli insegnanti sono più preparati ed attenti al tema delle competenze emotive?</i>	
In tutti gli ordini di scuola	193
In nessun ordine di scuola in particolare	567
Alla scuola dell'infanzia	795
Alla scuola primaria	659
Alle scuole secondarie	78

La lettura della tabella permette di evidenziare soprattutto due dati significativi: innanzitutto, un quarto circa del campione ritiene che in nessun ordine di scuola vi sia una preparazione

adeguata su queste tematiche; il secondo dato riguarda inoltre il limitatissimo numero di rispondenti che ritengono adeguata la formazione alle scuole secondarie, rispetto invece agli ordini di scuola precedenti (Infanzia e Primaria), nei quali probabilmente l'attenzione è rivolta alla crescita globale delle bambine e dei bambini, oltre che agli aspetti prettamente disciplinari. Su questo può incidere sicuramente anche il differente percorso di formazione accademica, in particolare il ruolo dei Corsi di studio in Scienze della Formazione Primaria.

Il problema della ridotta attenzione alle competenze emotive, tuttavia, non sembra limitato al percorso formativo degli insegnanti, in quanto la metà circa del campione ritiene del tutto limitata la centralità di questa tematica nei vari documenti ministeriali:

---

*A suo avviso, nei vari documenti ministeriali si riserva abbastanza spazio al tema delle competenze emotive?*

---

No, per nulla	1171
Abbastanza, ma potrebbero ricevere ancora più spazio	1061
Sì, del tutto adeguato	60

---

Il questionario ha anche indagato le prassi e le metodologie utilizzate dagli insegnanti relativamente a queste tematiche:

---

*In che modo lavora principalmente sulle competenze emotive degli allievi?*

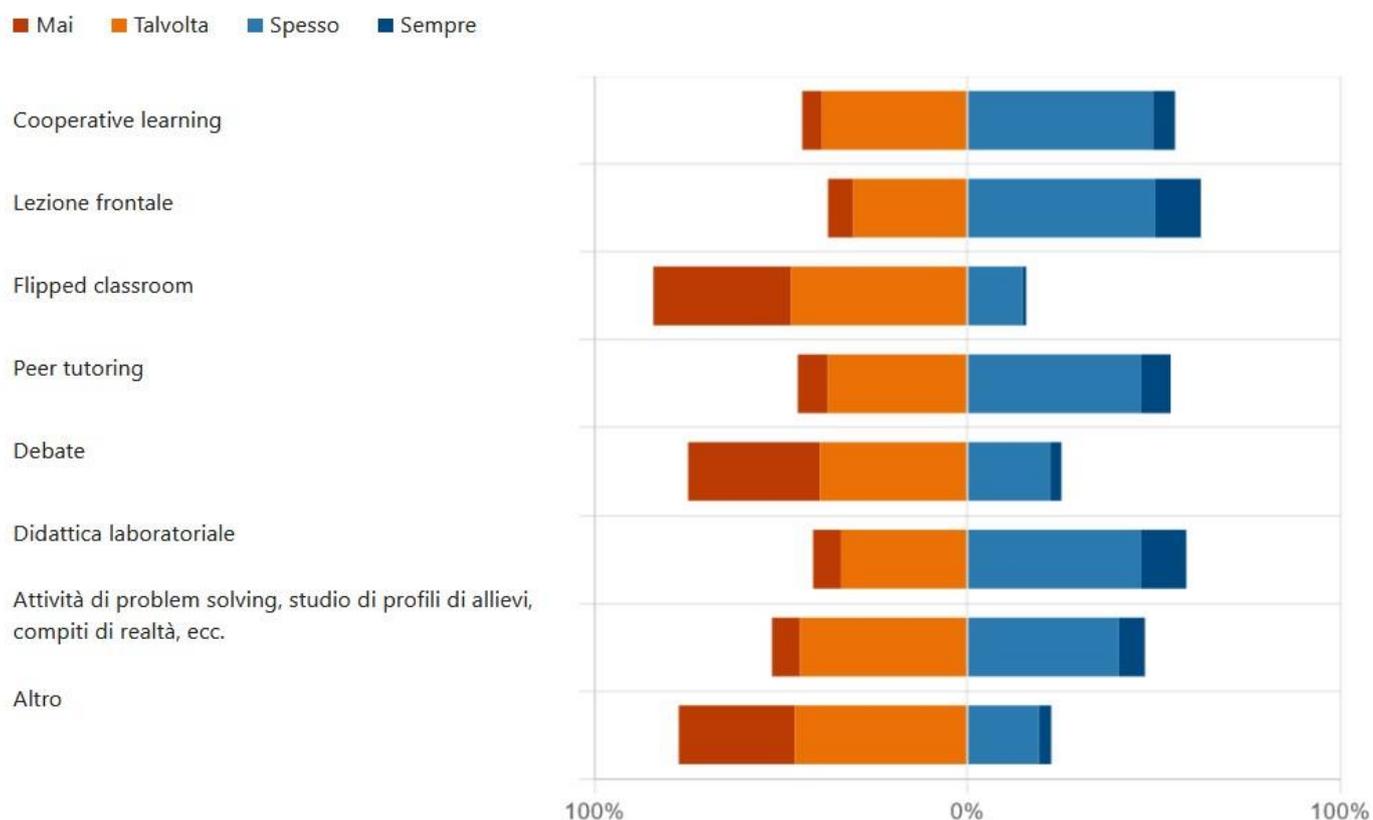
---

Dedico momenti specifici a percorsi di alfabetizzazione emozionale	323
Sfrutto agganci curriculari durante le lezioni	1588
Prevedo regolarmente attività di circle time o metodologie simili	462
Utilizzo me stesso come modello emotivo	335
Promuovo esperienze di tutoraggio tra pari	648
Propongo lettura di libri o visione di film	400

---

È sicuramente positivo l'elevato numero di docenti che riferiscono di usare agganci curriculari per promuovere consapevolezza e gestione emotiva, in quanto supera un limite spesso manifestato da alcuni percorsi di alfabetizzazione emotiva, ossia quello di dar luogo ad attività anche importanti ma avulse dalla quotidianità scolastica. Parzialmente positivo il dato relativo agli insegnanti che ricorrono a forme di peer tutoring (28%): trattandosi di una metodologia ancora poco diffusa nella nostra realtà scolastica (rispetto ad altri paesi), è una percentuale

rilevante, che dovrebbe tuttavia ulteriormente crescere nel tempo. Per quanto riguarda le specifiche metodologie impiegate a scuola, nella propria operatività, gli insegnanti riportano le seguenti risposte:



Il quadro emergente mostra che alcune metodologie interattive (cooperative learning, didattica laboratoriale, ecc.) iniziano ad essere ampiamente utilizzate, mentre alcune più innovative (come ad esempio il debate o la flipped) trovano ancora una limitata rappresentazione. Molto probabilmente, nell'ottica di percorsi formativi rivolti ad insegnanti, dovrebbe essere riconosciuto adeguato spazio all'impiego di queste metodologie anche nell'ambito delle competenze emotive, che per loro natura sono intrinsecamente relazionali ed interattive.

Infine, un ultimo dato di sicuro interesse riguarda l'opinione degli insegnanti rispetto agli ostacoli esistenti per un adeguato lavoro sulle competenze emotive:

---

<i>A suo avviso, qual è il principale ostacolo per un adeguato lavoro sulle competenze emotive a scuola?</i>	
La mancanza di tempo	870
La scarsa attenzione a questi aspetti da parte dei colleghi	945
La scarsa attenzione a questi aspetti da parte degli allievi	134
La mancanza di materiali appositi	255
La mancanza di spazi adeguati	359
La mancanza di preparazione e metodologie da parte degli insegnanti	1413
La mancanza di documenti e strumenti ministeriali sulle competenze emotive	565

---

La motivazione principale è relativa alla mancanza di preparazione e di metodologie da parte degli insegnanti (circa il 62%), ma anche della ridotta attenzione a queste tematiche (41%): ancora una volta, allora, si evidenzia l'opportunità di percorsi formativi specifici, che siano in grado di colmare queste lacune.

## **6. Conclusioni e prospettive future**

La ricerca condotta, basata su un ampio campione anche stratificato rispetto ad una serie di variabili anagrafiche e professionali (ruolo, ordine di scuola, ecc.), consente di compiere alcune considerazioni conclusive e di prospettare alcune possibili linee di lavoro per il futuro. Innanzitutto, possono essere compiute tre ampie riflessioni sul quadro delle competenze emotive a scuola:

1. in primo luogo, si rileva un deficit di formazione specifica (sia autopercepita che percepita negli altri) sul tema delle competenze emotive e soprattutto sulle modalità più adeguate per formarle nei bambini e nei ragazzi. Questa lacuna formativa, tra l'altro, viene considerata anche il principale ostacolo nell'implementazione di percorsi di alfabetizzazione emozionale a scuola;
2. in secondo luogo, dai dati emerge chiaramente 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 imputata sostanzialmente a due aspetti: da un lato, la differente formazione accademica iniziale, in quanto i Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria prevedono ampio spazio formativo a quei settori scientifico disciplinari (ad

esempio di discipline psicologiche e pedagogiche), diversamente per quanto riguarda la formazione all'insegnamento nelle scuole secondarie;

3. infine, rispetto alle specifiche metodologie, si assiste ad un impiego interessante di approcci collaborativi ed interattivi noti (come ad esempio il cooperative learning) mentre alcune strategie più recenti risultano ancora poco utilizzate.

Nel complesso allora emerge come gli insegnanti considerino le competenze emotive centrali nel proprio ruolo e nella propria azione professionale; al contempo, però, ravvisano un deficit formativo specifico, il che allora motiverebbe la necessità (più che l'opportunità) di percorsi mirati, in particolare rivolti alle scuole secondarie e centrati sull'utilizzo di metodologie interattive. Accanto a ciò, tuttavia, si dovrebbero porre due ulteriori linee di lavoro: un'azione di sensibilizzazione più allargata, rivolta anche alle famiglie e ad altri enti territoriali, sull'importanza delle competenze emotive per la crescita sana e armonica dell'individuo; un approfondimento di ricerca, che specifichi ulteriormente dal punto di vista scientifico il tema delle competenze emotive come costruito indagabile in modo attendibile.

## 7. Bibliografia di riferimento

Beer J.S., Lombardo M. V., *Insights into Emotion Regulation from Neuropsychology*, in J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, New York, Guilford, 2007, pp. 69-86.

Brearley M., *Emotional Intelligence in the Classroom*, Norwalk, Crown House Publishing, 2001.

Chepenik L.G., Cornew L.A., Farah M.J., *The influence of sad mood on cognition*, in "Emotion", 7, 2007, pp. 802-811.

Cole P., Martin S., Dennis T., *Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research*, in "Child Development", 75, 2004, pp. 317-333.

Cottini L., Munaro C., Costa F., *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*, Firenze, GiuntiEdu, 2021.

Damasio A., *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1995.

Davidson R., Jackson D., Kalin N., *Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience*, in "Psychological Bulletin", 126, 2000, pp. 890-909.

Dreisbach G., Goschke T., *How positive affect modulates cognitive control: Reduced perseveration at the cost of increased distractibility*, in "Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition", 30, 2004, pp. 343-353.

Eysenck M., Derakshan N., Santos R., Calvo M., *Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory*, in "Emotion", 7, 2007, pp. 336-353.

Fedeli D., *Emozioni e successo scolastico*, Roma, Carocci, 2006.

Fedeli D., *Pedagogia delle emozioni*, Roma, Anicia, 2013.

Fedeli D., Munaro C., *Bullismo e cyberbullismo. Come intervenire nei contesti scolastici*, Firenze, GiuntiEdu, 2019.

Fedeli D., Munaro C., *Scuola: opportunità e rischi del non cognitivo*, in "Superando", <http://www.superando.it/2022/02/09/scuola-opportunita-e-rischi-del-non-cognitivo>, 2022.

Fox E., *Emotion Science: Cognitive and Neuroscientific Approaches to Understanding Human Emotions*, New York, Palgrave, 2008.

Fox N., Calkins S., *The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences*, in "Motivation and Emotion", 27, 2003, pp.7-26.

Gross J., *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences*, in "Psychophysiology", 39, 2002, pp. 281-291.

Gross J., Richards J., John O., *Emotion regulation in everyday life*, in D. Snyder, J. Simpson e J. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction*, Washington, American Psychological Association, 2006, pp. 13-35.

Harris P., *Il bambino e le emozioni*, Milano, Raffaello Cortina, 1991.

Ianes D., Demo H., *Educare all'affettività*, Trento, Erickson, 2007.

Johnson D.W., Johnson R.J., Holubec E. J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 2015.

LeDoux J., *The Emotional Brain*, New York, Simon & Schuster, 1996.

Mandler G., *Mind and emotion*, New York, Wiley, 1975.

Munaro C., Cervellin I., *Peer teaching e inclusione*, Trento, Erickson, 2016.

Oatley K., Johnson-Laird P., *Towards a cognitive theory of emotions*, in "Cognition and Emotion", 1, 1987, pp. 29-50.

Ochsner K., Gross J., *The Neural Architecture of Emotion Regulation*, In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, New York, Guilford, 2007, pp. 87-109.

Orlandini L., Chipa S., Giunti C., *Il Service Learning per l'innovazione scolastica*, Roma, Carrocci, 2020.

Phillips L., Bull R., Adams E., Fraser L., *Positive mood and executive function: Evidence from Stroop and fluency tasks*, in "Emotion", 2, 2002, pp. 12-22.

Power M., Dalgleish T., *Cognition and emotion. From order to disorder*, New York, Psychology Press, 2008.

Rothbart M.K. e Sheese B.E., *Temperament and Emotion Regulation*, in J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, New York, Guilford, 2007, pp. 331-350.

Rothbart M., Ziaie H. e O'Boyle C., *Self-regulation and emotion in infancy*, in N. Eisenberg e R. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development*, San Francisco, Jossey-Bass, 1992, pp. 7-23.

Rowe G., Hirsh J., Anderson A., *Positive affect increases the breadth of attentional selection*, in "Proceedings of the National Academy of Sciences", 104, 2007, pp. 383-388.

Salovey P., Mayer J., *Emotional intelligence*, in "Imagination, Cognition and Personality", 9, 1990, pp. 185-211.

Shackman A., Sarinopoulos I., Maxwell J., Pizzagalli D., Lavric A., Davidson R., *Anxiety selectively disrupts visuospatial working memory*, in "Emotion", 6, 2006, pp. 40-61.

Sroufe L., *The organization of emotional development*, in K. Scherer e P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion*, New York, Erlbaum, 1984, pp. 109-128.

Williams M., Watts F., Macleod C., Mathews A., *Cognitive Psychology and Emotional Disorders*, New York, Wiley, 1997.

Zins J.E., Bloodworth M.R., Weissberg R.P., Walberg H.J., *The scientific base linking social and emotional learning to school success*, in "Journal of Educational and Psychological Consultation", 17, 2007, pp.191-210.

**Data di ricezione dell'articolo: 30 aprile 2022**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 26 e 29 maggio 2022**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 6 giugno 2022**