

Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti

Antonello Mura, Daniele Bullegas, Asja Mallus

Abstract – *The article addresses the construct of Social and Emotional Learning (SEL) within educational contexts. Specifically, it examines the outcomes of socio-emotional learning training programs in the development of professional competencies and their influence on teaching practices. Through an international qualitative literature review, the article investigates the extent to which SEL is incorporated into teacher education and professional development pathways. The study analyzes the experiences and perceptions of teachers who have participated in social and emotional learning training programs and enables the identification of several dimensions that are conducive to the development of a teacher training model, to be empirically validated.*

Riassunto – *L'articolo affronta il costrutto del Social and Emotional Learning (SEL) all'interno dei contesti educativi ed esamina, in particolare, gli esiti di percorsi formativi di apprendimento socio-emotivo per l'acquisizione e la maturazione delle competenze professionali degli insegnanti e i loro riverberi nell'azione didattica. Attraverso una revisione della letteratura internazionale, il presente lavoro restituisce i risultati di una ricerca qualitativa che evidenzia in che termini e con quali modalità il SEL trovi spazio nei percorsi di formazione e di qualificazione professionale degli insegnanti. L'indagine prende in considerazione le esperienze e le percezioni dei docenti che hanno partecipato a programmi di formazione per lo sviluppo di competenze socio-emotive e consente di individuare alcune dimensioni utili per definire ed elaborare un modello di formazione del docente, da validare empiricamente.*

Keywords – social and emotional Learning, professional development, teacher education, transformative learning, communities of practice

Parole chiave – apprendimento socio-emotivo, sviluppo professionale, educazione degli insegnanti, apprendimento trasformativo, comunità di pratica

Antonello Mura è Professore Ordinario di *Didattica e Pedagogia Speciale* presso l'Università degli Studi di Cagliari e Presidente della Facoltà di Studi Umanistici. I suoi interessi di ricerca si concentrano prioritariamente sui temi dell'indagine storico-epistemologica della Pedagogia Speciale, dell'associazionismo familiare, della formazione dei docenti e dell'orientamento formativo. Tra le sue pubblicazioni: *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico culturali e questioni aperte* (Milano, FrancoAngeli, 2016); *Orientamento formativo e Progetto di vita* (Milano, FrancoAngeli, 2018); *Pedagogia speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative* (in R. Caldin, *Pedagogia speciale e didattica speciale*, vol. 2, Trento, Erickson, 2022).

Daniele Bullegas è Dottorando di ricerca in *Apprendimento e Innovazione nei Contesti Sociali e di Lavoro* presso l'Università degli Studi di Siena. I suoi interessi di ricerca riguardano la formazione dei docenti, le pratiche riflessive nei contesti educativi e i disturbi del neurosviluppo. Tra le sue pubblicazioni: *Benessere a scuola e lockdown: sperimentazioni interrotte o "aperture" inattese?* (in coll. con A. Mura, A. L. Zurru, I. Tatulli, in "Nuova Secondaria Ricerca", 2020); *DAD tutti bocciati? Professionalità docente e rapporti di cura nell'esperienza dei genitori* (in coll. con A. Mura, A. L. Zurru, I. Tatulli, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 2021); *ADHD a scuola: analisi dei bisogni e traiettorie trasformative per la formazione dei docenti*, (in coll. con A. Mura, A.L. Zurru, I. Tatulli, in "Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo", 2022).

Asja Mallus è Dottoranda di ricerca in *Learning Sciences and Digital Technologies* presso l'Università degli Studi di Foggia, con rapporti di collaborazione con l'Universitas Mercatorum e con l'Università degli Studi di Cagliari. È insegnante specializzata nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità per la scuola dell'infanzia e primaria. I suoi interessi di ricerca riguardano la formazione dei docenti, l'educazione socio-emotiva e le comunità di pratiche virtuali.

L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto degli Autori. In particolare, Antonello Mura è autore del paragrafo 1; Daniele Bullegas è autore del paragrafo 4; Asja Mallus è autrice dei paragrafi 2 e 3.

1. Il Social and Emotional Learning e la formazione degli insegnanti

In un contesto scolastico sempre più articolato, in cui l'insegnante è chiamato a operare in classi eterogenee e a rispondere a una pluralità di bisogni educativi e di specificità individuali¹, la professionalità del docente si connota per crescenti livelli di complessità², richiedendo il possesso di conoscenze e di competenze³ volte a promuovere un'azione educativa inclusiva⁴.

¹ Cfr. L. D'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson, 2016.

² Cfr. A. Mura, *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli, 2016; A. Mura, A. L. Zurru, I. Tatulli, *Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education*, in "Education Sciences & Society", 2, 2019, pp. 123-136; A. Mura, A. L. Zurru, *Gli elementi di un modello di formazione inclusivo degli insegnanti*, in M. Fiorucci, E. Zizoli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, pp. 212-215.

³ Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017; A. Mura, *Formazione degli insegnanti e processi di inclusione*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXVI(10), 2019, pp. 108-112; M. Sibilio, P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di «agentività» per una scuola inclusiva*, Napoli, Edises, 2018.

⁴ Cfr. M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2020; E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2004; L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2014; F.A.J. Korthagen, *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*, in "Teaching and Teacher Education", 20(1), 2004, pp. 77-97; A. Morganti, *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2018; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003; A. Mura, A. L. Zurru, *Professionalità*

L'azione di insegnamento, infatti, non si esaurisce nella padronanza didattico-disciplinare e nelle capacità organizzative, ma si sostanzia anche di abilità comunicative, socio-emotive, metacognitive e riflessive⁵. Si tratta di competenze essenziali per far fronte alle esigenze didattiche, relazionali ed emotive del gruppo classe e per gestire positivamente le tensioni quotidiane che, se non correttamente canalizzate, provocano *stress*, insicurezza e frustrazione⁶, incidendo sulle pratiche di insegnamento-apprendimento e sul comportamento degli allievi⁷.

In tale frangente, acquisisce importanza il costrutto del *Social and Emotional Learning* (SEL)⁸: un complesso intreccio di conoscenze, di abilità e di atteggiamenti utili per riconoscere e regolare le emozioni, stabilire relazioni positive e durature, comprendere i punti di vista altrui e saper prendere decisioni responsabili. L'educazione socio-emotiva ha quindi come obiettivo prioritario l'acquisizione di specifiche capacità, intrapersonali e interpersonali che, raggruppate in cinque aree chiave, fanno riferimento all'autoconsapevolezza (*self awareness*), all'autogestione (*self management*), alla consapevolezza sociale (*social awareness*), alle capacità relazionali (*relationship skills*) e alla capacità di prendere decisioni responsabili (*responsible decision making*)⁹. I benefici di tali competenze costituiscono i capisaldi della salute e del benessere individuale a qualsiasi età e risultano indispensabili per la crescita degli studenti e per lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Nonostante il possibile rilievo del costrutto all'interno dei contesti scolastico-educativi, appare del tutto evidente la netta prevalenza di modelli di intervento didattico orientati sugli alunni, nei quali il ruolo del docente è definito esclusivamente in funzione delle sue capacità di condurre e realizzare programmi rivolti alla classe¹⁰.

docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi, in "L'integrazione scolastica e sociale", 18(1), 2019, pp. 43-57.

⁵ Cfr. A. Mura, G. Bonaiuti, *Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione*, in A. De Vivo, M. Michelini, M. Striano, *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?*, Napoli, Guida Editori, 2022, pp. 1025-1031; A. L. Zurru, I. Tatulli, D. Bullegas, A. Mura, *Benessere a scuola e lockdown: sperimentazioni interrotte o "aperture" inattese?*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXVIII(2), 2020, pp. 400-411; A.L. Zurru, I. Tatulli, D. Bullegas, A. Mura, *DAD tutti bocciati? Professionalità docente e rapporti di cura nell'esperienza dei genitori*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 12(22), 2021, pp. 136-151.

⁶ Cfr. D. Donahue-Keegan, E. Villegas-Reimers, J. M. Cressey, *Integrating social-emotional learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs*, in "Teacher Education Quarterly", 46(4), 2019, pp. 150-168.

⁷ Cfr. B.G. Gimbert, D. Miller, E. Herman, M. Breedlove, C.E. Molina, *Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence*, in "Journal of Research on Leadership Education", 18(1), 2023, pp. 3-39.

⁸ Cfr. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, *The 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition*, Chicago, 2015.

⁹ Cfr. J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, H.J. Walberg, *The scientific base linking social and emotional learning to school success*, in J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, H. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, New York, Teachers College Press, 2004, pp. 3-22; A. Signorelli, *Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea*, in "Rivista Italiana di Educazione Speciale per l'Inclusione", 5 (2), 2017, pp. 53-70.

¹⁰ Cfr. A. Morganti, S. Pascoletti, A. Signorelli, *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Milano, Mondadori, 2020.

Le analisi sugli esiti di percorsi formativi di apprendimento socio-emotivo e i loro riverberi nell'azione didattico-educativa dei docenti sono poche e poco note, benché i risultati della ricerca scientifica abbiano chiaramente messo in evidenza l'importanza degli interventi specifici dedicati agli insegnanti, i quali sembrerebbero sviluppare un maggiore senso di autoefficacia, con effetti positivi sul benessere, sulle capacità di resilienza e di *coping*¹¹. Lo sviluppo di tali competenze arricchisce il loro profilo identitario e professionale, incidendo sulla capacità di costruire un clima di classe positivo, di sviluppare relazioni di supporto e di incoraggiamento nei confronti degli alunni, di progettare lezioni che tengono conto delle potenzialità e delle abilità di tutti e di ciascuno, di promuovere la cooperazione tra gli allievi, ed essere essi stessi modelli di comunicazione rispettosa e appropriata, adottando comportamenti prosociali¹².

Sulla base di tali considerazioni, attraverso una revisione della letteratura internazionale, il presente lavoro restituisce gli esiti di una ricerca qualitativa, che evidenzia in che termini e con quali modalità il *Social and Emotional Learning* trovi spazio nei percorsi di formazione e di qualificazione professionale degli insegnanti. L'indagine, finalizzata anche all'elaborazione di un modello teorico-operativo di intervento, è volta a ricostruire lo stato dell'arte sugli studi internazionali di natura empirica riguardo alle esperienze dei docenti che partecipano ai programmi di educazione socio-emotiva e a rilevare quali elementi possano considerarsi efficaci per promuovere lo sviluppo di tali competenze nel loro profilo professionale.

2. Formazione socio-emotiva e professionalità docente

La ricerca, orientata a indagare le esperienze e le percezioni dei docenti che hanno partecipato a programmi di formazione socio-emotiva, è stata condotta, attraverso l'elaborazione di specifiche stringhe di ricerca¹³, su quattro banche dati (ERIC, Taylor & Francis, SAGE Journals e Jstor), considerando il periodo tra la prima proposta del costrutto di SEL (CASEL, 1994) e le più recenti pubblicazioni. In fase di *screening*, sono stati esclusi i contributi non rispondenti agli standard di qualità e di accuratezza stabiliti a livello internazionale, includendo nell'analisi solo articoli *peer-reviewed* pubblicati in riviste scientifiche¹⁴. In particolare, gli articoli presi in considerazione dovevano presentare: a) ricerche empiriche nell'ambito del *Social and Emotional*

¹¹ Cfr. C. Blewitt, A. O'Connor, H. Morris, A. Mousa, H. Bergmeier, A. Nolan, K. Jackson, H. Barrett, H. Skouteris, *Do Curriculum-Based Social and Emotional Learning Programs in Early Childhood Education and Care Strengthen Teacher Outcomes? A Systematic Literature Review*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", 17(3), 2020, pp. 1-23; J.S. Carvalho, A. Marques-Pinto, J. Marôco, *Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study*, in "Mindfulness", 8, 2017, pp. 337-350.

¹² Cfr. P.A. Jennings, M. T. Greenberg, *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*, in "Review of Educational Research", 79(1), 2009, pp. 491-525.

¹³ Cfr. A. Cooke, D. Smith, A. Booth, *Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis*, in "Qualitative Health Research", 22(10), 2012, pp. 1435-1443.

¹⁴ Cfr. J.W. Creswell, *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.)*, Boston, Pearson, 2012.

Learning e della formazione professionale; b) la descrizione dell'oggetto di ricerca, dei partecipanti, degli strumenti di indagine e dei principali risultati; c) dati empirici basati su un approccio di ricerca qualitativo o *mixed-method*; d) riflessioni e proposte di intervento nell'ambito della formazione docente in campo SEL; e) frammenti narrativi di interviste, di *focus group* e di diari di bordo.

In seguito all'applicazione dei criteri di inclusione sono stati selezionati dodici articoli, così come riportati in tabella.

Autore e anno	Titolo	Rivista
M. Doikou, K. Diamandidou, 2011	<i>Enhancing teachers' counselling skills: student teachers' views on a teachers' education programme</i>	European Journal of Teacher Education
B. Kimber, T. Skoog, R. Sandell, 2013	<i>Teacher Change and Development during Training in Social and Emotional Learning Programs in Sweden</i>	Early Education and Development
B. Martinsone, I. Damberga, 2017	<i>Qualitative analysis of teachers' written self-reflections after implementation of a social-emotional learning program in Latvia</i>	International Journal of School & Educational Psychology
N. Damico, C. M. Bennett, A. Fulchini, 2018	<i>'Show me what it's supposed to look like': Exploring mindfulness-based support for early career teachers in an era of neoliberal reform</i>	Policy Futures in Education
B. Stipp, 2019	<i>A big part of education also: A mixed-methods evaluation of a social and emotional learning (SEL) course for pre-service teachers</i>	Emotional and Behavioural Difficulties
J. Sugishita, R. Dresser, 2019	<i>Social-Emotional Learning (SEL) in a Field Course: Preservice Teachers Practice SEL-Supportive Instructional Strategies</i>	Journal of Inquiry & Action in Education
M. J. Haslip, A. Allen-Handy, L. Donaldson, 2020	<i>How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: a social-emotional learning intervention study</i>	Early Child Development and Care
T. Flushman, M. Guise, S. Hegg, 2021	<i>Partnership to Support the Social and Emotional Learning of Teachers: A New Teacher Learning Community</i>	Teacher Education Quarterly
S. Kim S., C. V. Crooks, K. Bax, M. Shokoohi, 2021	<i>Impact of Trauma-Informed Training and Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Teacher Attitudes and Burnout: A Mixed-Methods Study</i>	School Mental Health
R. Kasperski, M. E. Hemi, 2022	<i>Promoting socio-emotional learning competencies in teacher education through online clinical simulations</i>	European Journal of Teacher Education
L. Morgan, S. Close, M. Siller, E. Kushner, S. Brasher, 2022	<i>Teachers' experiences: social emotional engagement – knowledge and skills</i>	Educational Research
T. Lahey, 2023	<i>From College to Classroom: Using Virtual Collaborative Inquiry to Support First-Year Teachers With Classroom Management</i>	Journal of Education

Tabella 1 – Lista dei contributi selezionati

La qualità metodologica dei contributi inclusi è stata valutata attraverso il *Critical Appraisal Skills Programme (CASP)*¹⁵, una *check list* per gli studi qualitativi che prevede dieci quesiti guida sulla raccolta dei dati, sulle strategie di analisi e sulle modalità di presentazione dei dati¹⁶. L'analisi attraverso il CASP (max: 9; min: 7.5; μ : 8.25) ha condotto alla selezione di undici contributi di qualità alta, in cui vi è una descrizione dettagliata del disegno di ricerca, delle tecniche di raccolta dei dati e dei risultati maggiormente rilevanti. Uno studio ha invece rivelato una qualità moderata, poiché la descrizione metodologica è parziale, in particolare nelle strategie di campionamento, nelle tecniche di raccolta dei dati, nella relazione tra ricercatore e partecipanti e nelle questioni etiche relative alla ricerca.

La sintesi tematica dei dati qualitativi primari ha permesso di ottenere un quadro complessivo dei risultati descritti negli articoli, consentendo di andare oltre il contenuto degli studi originali, col fine di sviluppare concetti e teorie che li integrino¹⁷. A tal proposito, sono state utilizzate tre fasi: la codifica libera, riga per riga, dei risultati degli studi primari inclusi nella revisione; la costruzione di temi descrittivi, mediante l'organizzazione dei codici identificati in aree correlate; lo sviluppo di temi analitici.

3. Esperienze dei docenti e apprendimento socio-emotivo

L'analisi dei dati ha condotto all'individuazione di tre temi principali (Figura 1), sui quali sembrano organizzarsi i vissuti degli insegnanti che hanno seguito i programmi di formazione socio-emotiva, evidenziando l'impatto che tali esperienze hanno avuto sui processi di sviluppo professionale. Il primo tema emerso – *apprendimento e formazione socio-emotiva* – delinea le caratteristiche e le dimensioni principali dei modelli di intervento con gli insegnanti. Il secondo tema – *gli outcomes nei docenti* – descrive gli esiti più significativi dei percorsi formativi, tratteggiando traiettorie di sviluppo e di crescita nel profilo identitario del docente. Il terzo tema – *le ricadute indirette sugli alunni e sulla classe* – illustra gli effetti secondari degli interventi, precisando i principali cambiamenti nel comportamento degli alunni.

¹⁵ Cfr. *Critical Appraisal Skills Programme. CASP Qualitative Checklist*, in <https://casp-uk.net/> e <http://www.casp-uk.net/casptools-checklists>, consultato in data 20/07/2023.

¹⁶ Cfr. L. Ghirotto, *La systematic review nella ricerca quantitativa. Metodi e strategie*, Roma, Carocci, 2020.

¹⁷ Cfr. J. Thomas, A. Harden, *Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews*, in "BMC Medical Research Methodology", 8, 2008, pp. 1-10.



Figura 1 – Rappresentazione grafica dei principali temi elaborati

Di particolare rilevanza l'interazione fra i suddetti temi, poiché lascia intravedere la possibilità di definire e di elaborare i principali elementi di un modello per la formazione dei docenti, capace di incidere sulle pratiche didattico-educative, attraverso attività orientate allo sviluppo di competenze socio-emotive.

Apprendimento e formazione socio-emotiva

Il primo tema consente di tratteggiare l'importanza delle *Comunità di apprendimento professionale*¹⁸, quali ambienti capaci di generare cambiamento all'interno dei contesti scolastici. L'analisi della letteratura ha consentito, infatti, di evidenziare che gli insegnanti acquisiscono conoscenze, maturano nuove competenze e migliorano la loro pratica didattica, attraverso momenti di formazione comunitaria e collaborativa. Inoltre, la disamina delle situazioni problematiche percepite dai docenti, come la gestione della classe o delle dinamiche relazionali con e tra gli studenti, rappresenta un momento che, se opportunamente accolto, gestito e orientato, può innescare processi di apprendimento intenzionale e significativo, che permettono di acquisire o implementare pratiche socio-emotive. Alla luce dei risultati emersi, partire dall'esperienza didattica quotidiana e concreta diviene la condizione su cui è possibile attivare dinamiche di *adult*

¹⁸ Cfr. T. Flushman, M. Guise, S. Hegg, *Partnership to Support the Social and Emotional Learning of Teachers*, in "Teacher Education Quarterly", 48(3), 2021, pp. 80-105; B. Kimber, T. Skoog, R. Sandell, *Teacher Change and Development during Training in Social and Emotional Learning Programs in Sweden*, in "International Journal of Emotional Education", 5(1), 2013, pp. 17-35; T. Lahey, *From College to Classroom: Using Virtual Collaborative Inquiry to Support First-Year Teachers With Classroom Management*, in "Journal of Education", 0(0), 2023, pp. 1-12; L. Morgan, S. Close, M. Siller, E. Kushner, S. Brasher, *Teachers' experiences: social emotional engagement-knowledge and skills*, in "Educational Research", 64(1), 2022, pp. 41-59.

learning atte a promuovere sviluppo professionale¹⁹. I contributi analizzati, peraltro, convergono sull'importanza di una formazione in gruppo, nella quale gli insegnanti possano discutere, condividere pensieri, esperienze, difficoltà e successi. Si tratta di un fattore che favorisce lo sviluppo del senso di appartenenza comunitario, utile per affrontare le sfide incontrate all'interno della classe, e che permette l'attivazione di processi conoscitivi attraverso i quali i partecipanti possono ri-definire credenze, convinzioni e atteggiamenti presenti rispetto ai temi dell'educazione socio-emotiva²⁰.

Gli outcomes nei docenti

La sintesi tematica ha permesso di evidenziare l'impatto della formazione socio-emotiva sullo sviluppo professionale dei docenti, sul loro senso di autoefficacia, di soddisfazione e di benessere personale. I contributi esaminati lasciano emergere la necessità di far fronte alle difficoltà incontrate all'interno dei contesti scolastici e di poter applicare in classe quanto appreso durante i percorsi di formazione. I risultati degli interventi mostrano uno sviluppo delle competenze relative alla consapevolezza e alla regolazione emotiva, che si riverbera in una gestione più intenzionale ed efficace della classe e dei processi di insegnamento-apprendimento, nella realizzazione di un clima inclusivo e nell'integrazione di pratiche SEL all'interno del contesto scolastico²¹. Inoltre, i docenti sviluppano una più attenta percezione di sé, delle proprie capacità e difficoltà, mostrandosi maggiormente capaci di riconoscere e di individuare i punti di forza e i bisogni dei propri alunni²², e di controllare e gestire le proprie emozioni²³. I programmi SEL, infine, promuovono nei partecipanti capacità di *problem solving*, rendendoli capaci di affrontare le situazioni problematiche e di individuare le strategie più adeguate per far fronte alle difficoltà²⁴.

¹⁹ Cfr. M.J. Haslip, A. Allen-Handy, L. Donaldson, *How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: A social-emotional learning intervention study*, in "Early Child Development and Care", 190(7), 2020, pp. 971-990.

²⁰ Cfr. N. Damico, C. McKinzie Bennett, A. Fulchini, 'Show me what it's supposed to look like': Exploring mindfulness-based support for early career teachers in an era of neoliberal reform, in "Policy Futures in Education", 16(6), 2018, pp. 828-847; B. Kimber, T. Skoog, R. Sandell, *Teacher Change and Development during Training in Social and Emotional Learning Programs in Sweden*, cit.

²¹ Cfr. M. J. Haslip, A. Allen-Handy, L. Donaldson, *How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: A social-emotional learning intervention study*, cit.

²² Cfr. M. Doikou, K. Diamandidou, *Enhancing teachers' counselling skills: student teachers' views on a teachers' education programme*, in "European Journal of Teacher Education", 34(1), 2011, pp. 61-79; S. Kim, C.V. Crooks, K. Bax, M. Shokoohi, *Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social-emotional learning program on teacher attitudes and burnout: A mixed-methods study*, in "School Mental Health", 13(1), 2021, pp. 55-68; T. Lahey, *From College to Classroom: Using Virtual Collaborative Inquiry to Support First-Year Teachers With Classroom Management*, cit.

²³ Cfr. S. Kim, C.V. Crooks, K. Bax, M. Shokoohi, *Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social-emotional learning program on teacher attitudes and burnout: A mixed-methods study*, cit.

²⁴ Cfr. M. Doikou, K. Diamandidou, *Enhancing teachers' counselling skills: student teachers' views on a teachers' education programme*, cit.

Le ricadute indirette sugli alunni e sulla classe

Il terzo tema riguarda la crescita sociale ed emotiva degli alunni e la qualità delle relazioni interpersonali in classe. L'analisi dei dati evidenzia il rapporto sinergico che intercorre tra i due *outcomes* formativi. In linea con il modello di "classe prosociale"²⁵, la formazione SEL degli insegnanti può migliorare la qualità delle relazioni con gli studenti e la capacità di gestire la classe, promuovendo, al contempo, competenze socio-emotive negli alunni.

In particolare, i contributi selezionati descrivono l'impatto indiretto dei percorsi di formazione con i docenti sul comportamento degli studenti, i quali appaiono più inclini a partecipare attivamente alle conversazioni e ad ascoltare i propri compagni durante le attività scolastiche e ludiche, mostrandosi maggiormente rispettosi delle regole socialmente condivise all'interno della classe, ma anche più sensibili nei confronti dei pari, con una maggiore propensione a lavorare in gruppo e a supportarsi vicendevolmente, a collaborare e a negoziare scelte e decisioni. L'insegnante attento e sensibile alle dimensioni socio-emotive diviene, quindi, un modello per gli alunni stessi, che gradualmente acquisiscono la capacità di autoregolare i loro stati emotivi e le reazioni comportamentali, di risolvere i problemi quotidiani e di gestire i conflitti che possono nascere all'interno della classe²⁶.

4. Un possibile modello per la formazione socio-emotiva dell'insegnante

Alla luce di tali risultanze, appare indispensabile supportare adeguatamente la formazione professionale degli insegnanti, offrendo loro le risorse conoscitive e metodologiche indispensabili per maturare le competenze socio-emotive necessarie ad affrontare efficacemente le sfide educative che quotidianamente incontrano nel contesto scolastico.

Tuttavia, nonostante il *Social and Emotional Learning* stia acquisendo un crescente rilievo nell'indagine scientifica rivolta agli alunni e nell'agire didattico, la revisione della letteratura denuncia un *vulnus*, ossia il fatto che la ricerca sia prevalentemente interessata agli effetti dell'apprendimento socio-emotivo sullo sviluppo e sulla crescita degli alunni e residualmente attenta alle esigenze di formazione dei docenti. Attualmente, infatti, sono rinvenibili nella letteratura internazionale solo pochi contributi di rilievo che presentano e indagano i percorsi SEL strutturati per la formazione degli insegnanti. I risultati sono incoraggianti, se si considera che gli esiti impattano positivamente sul benessere degli stessi, sul comportamento degli studenti, sulle relazioni e sul clima della classe. Nonostante l'esiguità dei contributi, la sintesi tematica risulta particolarmente significativa, poiché consente di esplicitare alcune dimensioni indubbiamente

²⁵ Cfr. P.A. Jennings, M.T. Greenberg, *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*, cit.

²⁶ Cfr. B. Martinsone, I. Damberg, *Qualitative analysis of teachers' written self-reflections after implementation of a social-emotional learning program in Latvia*, in "International Journal of School & Educational Psychology", 5(4), 2017, pp. 215-225; J.L. Sugishita, R. Dresser, *Social-emotional learning (SEL) in a field course: Pre-service teachers practice SEL-supportive instructional strategies*, in "Journal of Inquiry and Action in Education", 10(1), pp. 36-67.

utili per l'elaborazione di un modello di formazione rivolto ai docenti di tutti gli ordini e gradi di scuola, da validare empiricamente, e sinteticamente riassumibile nello schema sottostante (Figura 2).

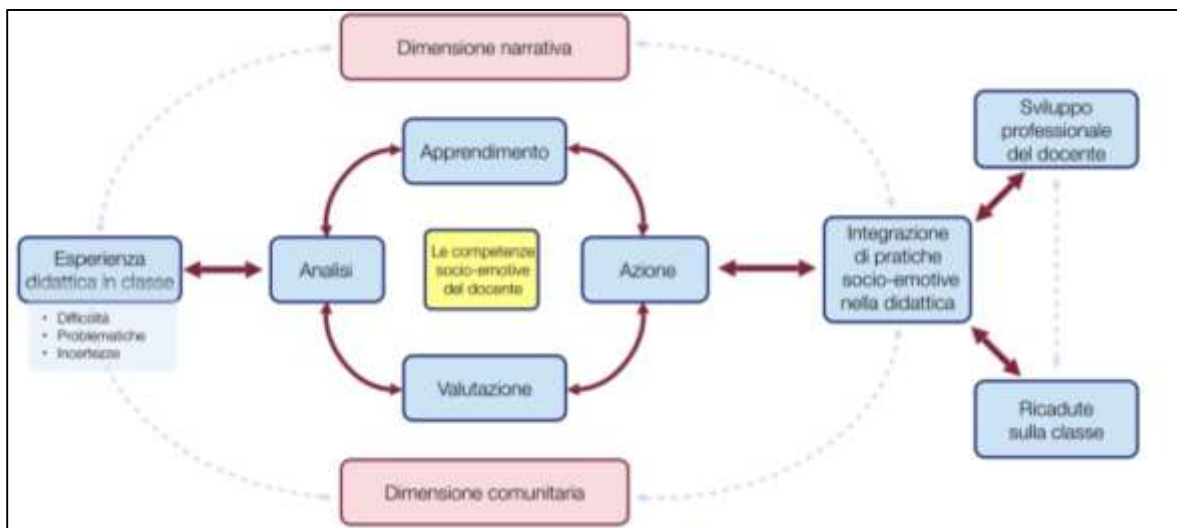


Figura 2 – Un modello di formazione a supporto della professionalità docente

L'immagine tratteggia un dispositivo per la formazione, che si situa nell'esperienza didattica degli insegnanti. Il processo rappresentato, coerentemente con la prospettiva dell'*Adult Learning*²⁷, ipotizza la presenza di situazioni problematiche o incerte, talvolta disorientanti, ma che possono divenire potenziali attivatori di una traiettoria di sviluppo professionale.

Saper accogliere il dubbio e l'indeterminatezza di tali problematiche e, al contempo, sospendere il giudizio e la tentazione di ricercare soluzioni (pre)definite, così come la possibilità di costruire interrogativi di senso rispetto a tali vissuti, rappresentano i passaggi principali per poter transitare da uno stato dilemmatico ad una disposizione riflessiva, raffigurata, nel modello, da un ciclo ricorsivo di *analisi*, di *apprendimento*, di *azione* e di *valutazione*, che favorisce la possibilità di integrare e di valorizzare nella didattica le pratiche socio-emotive.

Si tratta di una dinamica che, all'interno del modello, è sostenuta da un approccio narrativo e da uno comunitario. Il *primo* definisce il contesto formativo come spazio dialogico e di sollecitazione riflessiva,²⁸ finalizzato a favorire una rivisitazione di sé e una rielaborazione consapevole dell'esperienza didattico-educativa del docente. Il *secondo*, come luogo di socializzazione,

²⁷ J. Mezirow, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000; D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

²⁸ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003; D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Edizioni Dedalo, 1993; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, Roma, Carocci, 2009.

di sostegno reciproco e di apprendimento sociale²⁹, è volto alla co-costruzione di conoscenze e di repertori di pratiche condivise, negoziate e validate. La possibilità di discutere, di condividere pensieri, difficoltà e successi - se opportunamente gestita ed orientata - può rappresentare l'occasione necessaria per rielaborare gli schemi di significato e le credenze dei docenti e, al contempo, favorire il supporto reciproco fra pari. L'attivazione di tale processualità può consentire, infine, di promuovere lo sviluppo professionale del docente, includendo sinergicamente nel suo profilo identitario nuove competenze sociali ed emotive.

Il dispositivo formativo, pertanto, sostiene un'azione problematizzante sulla realtà didattica dell'insegnante, centrata su processi di sollecitazione, di rispecchiamento, di messa in discussione e di ridefinizione, che favorisce il fluire dinamico delle pratiche riflessive, favorendo un riposizionamento dei partecipanti rispetto ai significati attribuiti all'esperienza. In virtù delle considerazioni effettuate, diviene rilevante comprendere se e in quale modalità il dispositivo formativo proposto possa essere in grado di supportare gli insegnanti nell'apprendimento e nel consolidamento di tali capacità, restituendo loro centralità nell'attivazione e nella modulazione dei processi didattici e delle risorse³⁰, indispensabili per poter incidere significativamente in un contesto scolastico sempre più articolato e complesso.

5. Bibliografia di riferimento

Baldacci M., Nigris E., Riva M.G., *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Blewitt C., O'Connor A., Morris H., Mousa A., Bergmeier H., Nolan A., Jackson K., Barrett H., Skouteris H., *Do Curriculum-Based Social and Emotional Learning Programs in Early Childhood Education and Care Strengthen Teacher Outcomes? A Systematic Literature Review*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", 17(3), 2020, pp. 1-23.

Carvalho J.S., Marques-Pinto A., Marôco J., *Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study*, in "Mindfulness", 8, 2017, pp. 337-350.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, *The 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition*, Chicago, 2015.

Cooke A., Smith D., Booth A., *Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis*, in "Qualitative Health Research", 22(10), 2012, pp. 1435-1443.

²⁹ Cfr. K. Patton, M. Parker, *Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration*, in "Teaching and Teacher Education", 67, 2017, pp. 351-360; K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer, E. Kyndt, *Teacher communities as a context for professional development: A systematic review*, in "Teaching and Teacher Education", 61, 2017, pp. 47-59; E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

³⁰ A. Mura, *L'insegnante specializzato. Radici e ali*, in L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 27-43.

- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.
- Creswell J. W., *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (47th ed.)*, Boston, Pearson, 2012.
- Critical Appraisal Skills Programme. CASP Qualitative Checklist*, 2018, in CASP Online retrieved from <https://casp-uk.net/%0Ahttp://www.casp-uk.net/casp-tools-checklists>.
- D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson, 2016.
- Damiano E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Damico N., McKinzie Bennett C., Fulchini A., 'Show me what it's supposed to look like': *Exploring mindfulness-based support for early career teachers in an era of neoliberal reform*, in "Policy Futures in Education", 16(6), 2018, pp. 828-847.
- Doikou M., Diamandidou K., *Enhancing teachers' counselling skills: student teachers' views on a teachers' education programme*, in "European Journal of Teacher Education", 34(1), 2011, pp. 61-79.
- Donahue-Keegan D., Villegas-Reimers E., Cressey J. M., *Integrating social-emotional learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs*, in "Teacher Education Quarterly", 46(4), 2019, pp. 150-168.
- Fabbi L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, Roma, Carocci, 2009.
- Fabbi L., Striano M., C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Flushman T., Guise M., Hegg S., *Partnership to Support the Social and Emotional Learning of Teachers*, in "Teacher Education Quarterly", 48(3), 2021, pp. 80-105.
- Ghirotto L., *La systematic review nella ricerca quantitativa. Metodi e strategie*, Roma, Carocci, 2020.
- Gimbert B.G., Miller D., Herman E., Breedlove M., Molina C.E., *Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence*, in "Journal of Research on Leadership Education", 18(1), 2023, pp. 3-39.
- Haslip M. J., Allen-Handy A., Donaldson L., *How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: A social-emotional learning intervention study*, in "Early Child Development and Care", 190(7), 2020, pp. 971-990.
- Jennings P.A., Greenberg M.T., *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*, in "Review of Educational Research", 79(1), 2009, pp. 491-525.
- Kasperski R., Hemi M.E., *Promoting socio-emotional learning competencies in teacher education through online clinical simulations*, in "European Journal of Teacher Education", 2022, pp. 1-16.
- Kim S., Crooks C.V., Bax K., Shokoohi M., *Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social-emotional learning program on teacher attitudes and burnout: A mixed-methods study*, in "School Mental Health", 13(1), 2021, pp. 55-68.

- Kimber B., Skoog T., Sandell R., *Teacher Change and Development during Training in Social and Emotional Learning Programs in Sweden*, in "International Journal of Emotional Education", 5(1), 2013, pp. 17-35.
- Korthagen F.A.J., *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*, in "Teaching and Teacher Education", 20(1), 2004, pp. 77-97.
- Lahey T., *From College to Classroom: Using Virtual Collaborative Inquiry to Support First-Year Teachers With Classroom Management*, in "Journal of Education", 0(0), 2023, pp. 1-12.
- Martinsons B., Damberga I., *Qualitative analysis of teachers' written self-reflections after implementation of a social-emotional learning program in Latvia*, in "International Journal of School & Educational Psychology", 5(4), 2017, pp. 215-225.
- Mezirow J., *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Morgan L., Close S., Siller M., Kushner E., Brasher S., *Teachers' experiences: social emotional engagement-knowledge and skills*, in "Educational Research", 64(1), 2022, pp. 41-59.
- Morganti A., *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2018.
- Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Milano, Mondadori, 2020.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.
- Mura A., *L'insegnante specializzato. Radici e ali*, in de Anna L., Gaspari P., Mura A. (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 27-43.
- Mura A., *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Mura A., *Formazione degli insegnanti e processi di inclusione*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXVI(10), 2019, pp. 108-112.
- Mura A., Zurru A. L., *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 18(1), 2019, pp. 43-57.
- Mura A., Zurru A.L., Tatulli I., *Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education*, in "Education Sciences & Society", 2, 2019, pp. 123-136.
- Mura A., Zurru A. L., *Gli elementi di un modello di formazione inclusivo degli insegnanti*, in Fiorucci M., Zizoli E. (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, pp. 212-215.
- Mura A., Bonaiuti G., *Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione*, in De Vivo A., Michelini M., Striano M., *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?*, Napoli, Guida Editori, 2022, pp. 1025-1031.
- Patton K., Parker M., *Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration*, in "Teaching and Teacher Education", 67, 2017, pp. 351-360.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Edizioni Dedalo, 1993.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Sibilio M., Aiello P. (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di «agentività» per una scuola inclusiva*, Napoli, Edises, 2018.

Signorelli A., *Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea*, in "Rivista Italiana di Educazione Speciale per l'Inclusione", 5 (2), 2017, pp. 53-70.

Stipp B., *A big part of education also: A mixed-methods evaluation of a social and emotional learning (SEL) course for pre-service teachers*, in "Emotional and Behavioural Difficulties", 24(2), 2019, pp. 204-218.

Sugishita J.L., Dresser R., *Social-emotional learning (SEL) in a field course: Preservice teachers practice SEL-supportive instructional strategies*, in "Journal of Inquiry and Action in Education", 10(1), pp. 36-67.

Thomas J., Harden A., *Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews*, in "BMC Medical Research Methodology", 8, 2008, pp. 1-10.

Vangrieken K., Meredith C., Packer T., Kyndt E., *Teacher communities as a context for professional development: A systematic review*, in "Teaching and Teacher Education", 61, 2017, pp. 47-59.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Zins J. E., Weissberg R. P., Wang M. C., Walberg H. J., *The scientific base linking social and emotional learning to school success*, in Zins J. E., Weissberg R. P., Wang M. C., Walberg H. (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, New York, Teachers College Press, 2004, pp. 3-22.

Zurru A.L., Tatulli I., Bullegas D., Mura A., *Benessere a scuola e lockdown: sperimentazioni interrotte o "aperture" inattese?*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXVIII(2), 2020, pp. 400-411.

Zurru A.L., Tatulli I., Bullegas D., Mura A., *DAD tutti bocciati? Professionalità docente e rapporti di cura nell'esperienza dei genitori*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 12(22), 2021, pp. 136-151.

Data di ricezione dell'articolo: 13 settembre 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 19 e 22 settembre 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 26 settembre 2023