Università di Foggia

Università Mercatorum
Ateneo Digitale delle Camere di Commercio

Corso di Dottorato in
Learning Sciences and Digital Technologies
XXXVIII ciclo

SEL4Teachers

Comunità di pratica virtuali per lo sviluppo socio-emotivo dei docenti

Tutor

Prof.ssa Irene Messina

Dottoranda

Asja Mallus

Co-tutor

Prof. Antonello Mura

Anno Accademico 2024/2025

Indice

Abstract e parole chiave 1

Introduzione 2

1. Il Social and Emotional Learning: origini, modelli e implicazioni educative... 5

1.1 Origine e sviluppo del costrutto del SEL 5

1.2 Modelli teorici e framework di riferimento 10

1.3 Rilevanza e benefici nei contesti scolastici 16

1.4 Interventi e programmi per l'educazione socio-emotiva 22

2. Le competenze socio-emotive del docente: benessere, identità professionale e formazione 29

2.1 Benessere e qualità della vita lavorativa del docente 29

2.2 Il docente socialmente ed emotivamente competente 36

2.3 Il docente specializzato e le competenze socio-emotive per l'inclusione 43

2.4 Formazione per lo sviluppo delle competenze socio-emotive 49

3. Comunità di pratica e ambienti digitali: traiettorie di sviluppo professionale del docente 57

3.1 Comunità di pratica dei docenti e approcci collaborativi 57

3.2 Esiti e condizioni di efficacia dell'apprendimento tra pari 64

3.3 Comunità di pratica virtuali e modelli blended 71

3.4 Ambienti digitali e sviluppo socio-emotivo della professionalità docente 78

4. Metodologia della ricerca 84

4.1 Obiettivi e domande di ricerca 84

4.2 Disegno della ricerca e approccio metodologico 86

4.2.1 Approccio mixed-methods 86

4.2.2 Fasi della ricerca 87

4.3 Contesto e partecipanti 88

4.3.1 Criteri di selezione 88

4.3.2 Caratteristiche del campione 89

4.3.3 Considerazioni etiche 92

4.4 Il programma di formazione SEL4Teachers *92*
4.4.1 Analisi della letteratura e sviluppo del dispositivo formativo 92
4.4.2 Struttura e articolazione degli incontri 95
4.5 Strumenti di raccolta dati *97*
4.5.1 Focus group 98
4.5.2 Questionario SEL-Reflect 99
4.6 Analisi dei dati *101*
4.6.1 Analisi qualitativa 102
4.6.2 Analisi quantitativa 102

5. Risultati della ricerca 104
5.1 Fase pre-intervento *104*
5.1.1 Risultati qualitativi 104
5.1.2 Risultati quantitativi 112
5.2 Fase post-intervento *119*
5.2.1 Risultati quantitativi 120
5.2.2 Risultati qualitativi 127

6. Discussione dei dati 132
6.1 Interpretazione dei risultati in relazione alla letteratura *132*
6.1.1 Sintesi integrata dei risultati pre-intervento 132
6.1.2 Sintesi integrata dei risultati post-intervento 134
6.1.3 Cambiamenti emersi dal confronto pre–post 136
6.2 Implicazioni per la formazione dei docenti specializzati *138*
6.3 Limiti della ricerca e prospettive future *140*

Conclusioni 143

Bibliografia 146

Appendici 179
A. Informativa e questionario preliminare di adesione alla ricerca *179*
B. Struttura estesa del programma di formazione SEL4Teachers *183*
C. Protocollo del focus group pre-intervento *189*
D. Protocollo del focus group post-intervento *194*
E. Questionario SEL-Reflect *196*
F. Questionario SEL-TQ (versione preliminare) *198*

Abstract

La tesi analizza il *Social and Emotional Learning* (SEL) come quadro teorico e operativo per sostenere il benessere professionale e l'efficacia educativa degli insegnanti. Dopo aver ricostruito origini, modelli e implicazioni pedagogiche del SEL, il lavoro approfondisce il ruolo delle competenze socio-emotive nella professionalità docente, con particolare attenzione agli insegnanti specializzati nel sostegno, che operano in contesti relazionali complessi.

La ricerca empirica valuta l'efficacia di *SEL4Teachers*, un programma di formazione basato su una *Virtual Community of Practice* e progettato nell'ambito della presente ricerca per accompagnare otto docenti di sostegno in un percorso esperienziale e riflessivo. Attraverso un approccio *mixed-methods* – questionari pre/post-intervento e *focus group* – lo studio esplora le trasformazioni percepite, i processi di consapevolezza e le ricadute sull'agire professionale.

I risultati evidenziano un rafforzamento dell'autoconsapevolezza emotiva, una maggiore capacità di regolazione delle emozioni in classe e un miglioramento percepito delle abilità comunicative, insieme a una più solida autoefficacia nella gestione di situazioni educative complesse. La partecipazione alla comunità virtuale ha favorito il confronto tra pari, la rielaborazione critica dell'esperienza e una più intenzionale integrazione delle pratiche SEL nella quotidianità didattica.

Il lavoro mostra come percorsi formativi collaborativi e digitalmente mediati possano sostenere lo sviluppo socio-emotivo dei docenti e contribuire alla costruzione di contesti scolastici più inclusivi. *SEL4Teachers* emerge come un modello promettente e replicabile per la formazione continua nella scuola contemporanea.

Parole chiave

apprendimento socio-emotivo; sviluppo professionale degli insegnanti; formazione dei docenti; comunità di pratica virtuali; approccio *mixed-methods*

Introduzione

La scuola contemporanea si configura come un contesto attraversato da complessità diffuse: pluralità di bisogni educativi, intensificazione delle richieste relazionali, aspettative istituzionali articolate e condizioni organizzative in continuo mutamento. In questo scenario, la professionalità docente non può più essere concepita unicamente come la padronanza di conoscenze disciplinari e di tecniche metodologiche, ma come una capacità ampia e situata di abitare tale complessità, orientando il proprio intervento entro paesaggi emotivi, cognitivi e relazionali fortemente intrecciati.

Per gli insegnanti specializzati nel sostegno, queste dinamiche assumono una forma più marcata. Lavorare quotidianamente in situazioni ad alta intensità emotiva, sostenere percorsi inclusivi non sempre immediati e mediare tra diversi attori, aspettative e vissuti significa essere esposti a tensioni che interpellano il docente nella sua interezza personale e professionale. Questa condizione rende evidente come la dimensione socio-emotiva non costituisca un ambito collaterale, ma uno dei presupposti fondamentali per l'esercizio consapevole e responsabile della professionalità docente.

La letteratura internazionale riconosce con crescente chiarezza il ruolo delle competenze socio-emotive nell'insegnamento: consapevolezza di sé, autoregolazione, consapevolezza sociale, competenze relazionali e capacità decisionali responsabili sono oggi considerate risorse indispensabili per sostenere sia il benessere professionale che la qualità dell'intervento educativo. Il modello del *Social and Emotional Learning* (SEL) offre un quadro teorico e operativo in grado di integrare queste componenti entro percorsi formativi coerenti. Tuttavia, nonostante la diffusione e il consolidamento del SEL nei programmi rivolti agli studenti, rimane limitata l'attenzione dedicata alla formazione socio-emotiva degli insegnanti, e ancor più rari risultano gli studi che esplorano tali processi nell'agire professionale dei docenti di sostegno.

La ricerca esistente segnala inoltre la scarsità di percorsi rivolti agli adulti che integrino in modo sistematico strumenti riflessivi, pratiche dialogiche e ambienti digitali all'interno di un impianto formativo basato sul SEL. Questo insieme di lacune invita a interrogarsi su quali dispositivi possano sostenere gli insegnanti nell'elaborare la complessità emotiva della loro professione, quali trasformazioni tali percorsi possano generare e quali condizioni ne favoriscano l'efficacia.

Il progetto *SEL4Teachers* si colloca all'interno di questa cornice e si propone di esplorare come un percorso formativo fondato sul SEL possa sostenere processi di sviluppo socio-emotivo e professionale negli insegnanti specializzati. Si tratta di un programma progettato nell'ambito della presente ricerca, articolato in esercitazioni individuali, attività di analisi di sé e momenti dialogici all'interno di una comunità di pratica virtuale, che costituisce il contesto formativo attraverso cui si promuovono processi di elaborazione emotiva, riflessività e apprendimento collettivo orientati allo sviluppo delle competenze socio-emotive. L'adozione di un approccio *mixed-methods* permette di cogliere sia i cambiamenti rilevabili attraverso strumenti standardizzati sia le trasformazioni più sottili che emergono dalle narrazioni dei partecipanti.

La tesi si compone di sei capitoli che presentano il quadro teorico, il percorso metodologico e gli esiti della ricerca.

Il *Capitolo 1* affronta il tema del *Social and Emotional Learning*, ricostruendone le origini, i principali modelli teorici e le implicazioni educative. Vengono inoltre esaminati gli interventi e i programmi rivolti alla promozione delle competenze socio-emotive.

Il *Capitolo 2* approfondisce la dimensione socio-emotiva della professionalità docente, con particolare attenzione alla funzione degli insegnanti di sostegno. Sono discussi il benessere lavorativo, il lavoro emotivo e il ruolo delle competenze socio-emotive nei processi inclusivi.

Il *Capitolo 3* esamina il contributo delle comunità di pratica e degli ambienti digitali nei processi di sviluppo professionale. Vengono analizzati i modelli collaborativi, le condizioni di efficacia dell'apprendimento tra pari e le potenzialità dei contesti *online* nella formazione degli insegnanti.

Il *Capitolo 4* presenta il disegno dell'indagine empirica, delineando gli obiettivi e le domande di ricerca, l'approccio metodologico adottato, le caratteristiche del campione, gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati e la struttura del percorso formativo *SEL4Teachers*.

Il *Capitolo 5* espone i risultati della ricerca, articolati nelle due fasi di rilevazione pre-intervento e post-intervento. Sono presentati i dati qualitativi e quantitativi relativi allo sviluppo socio-emotivo dei docenti.

Il *Capitolo 6* discute i risultati alla luce della letteratura, proponendo una sintesi integrata dei cambiamenti osservati, analizzando le implicazioni formative e illustrando i limiti della ricerca e le prospettive di approfondimento futuro.

Nel suo insieme, la tesi intende contribuire alla comprensione di come un percorso di formazione socio-emotiva, realizzato attraverso una comunità di pratica virtuale, possa sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti di sostegno. In questa prospettiva, il lavoro analizza le condizioni e gli esiti di un dispositivo che integra SEL, riflessività e partecipazione comunitaria *online*, offrendo indicazioni utili per la progettazione di futuri interventi formativi.

Capitolo 1
Il Social and Emotional Learning: origini, modelli e implicazioni educative

1.1 Origine e sviluppo del costrutto del SEL

Negli ultimi trent'anni, il concetto di apprendimento socio-emotivo — conosciuto a livello internazionale come *Social and Emotional Learning* (SEL) — ha assunto un ruolo centrale all'interno del dibattito pedagogico globale, rappresentando una risposta concreta alla crescente consapevolezza dell'importanza delle competenze emotive e relazionali nello sviluppo integrale della persona (Durlak et al., 2015; Durlak, Domitrovich & Mahoney, 2025). In un contesto educativo caratterizzato da complessità sociale, pluralismo culturale e nuove sfide relazionali, l'attenzione verso il benessere psicosociale degli studenti ha progressivamente ridefinito le finalità dell'istruzione, integrando all'apprendimento cognitivo anche le dimensioni emotive, comportamentali e interpersonali (Bombieri, 2021a; Cavioni & Grazzani, 2023; Morganti, 2012).

Il SEL si configura come un approccio sistemico e intenzionale volto a promuovere lo sviluppo di competenze socio-emotive, intese come la capacità di integrare e di coordinare aspetti cognitivi, affettivi e comportamentali (Elias et al., 1994; Weissberg et al., 2015). L'obiettivo è favorire un adattamento efficace ai diversi contesti di vita, portare a termine compiti complessi e raggiungere obiettivi di crescita personale e sociale, sostenendo così una maturazione armoniosa dell'individuo e permettendogli di esprimere appieno le proprie potenzialità (CASEL, 2015; 2020).

La nascita del costrutto si colloca negli anni '90, all'interno di un più ampio movimento di rinnovamento pedagogico che mirava a colmare il divario tra apprendimento accademico e sviluppo personale (Mahoney et al., 2025). Il termine *Social and Emotional Learning* venne formalizzato

nel 1994 durante un incontro presso il *Fetzer Institute* (Kalamazoo, Michigan), che riunì psicologi, educatori e ricercatori impegnati a elaborare una definizione condivisa dei diversi programmi già attivi nelle scuole, orientati al benessere psicologico e alla prevenzione del disagio emotivo, sociale e comportamentale. L'intento era promuovere un approccio *evidence-based* – basato sull'evidenza empirica – che integrasse competenze accademiche e socio-emotive, in sinergia con scuola, famiglia e comunità.

Dal medesimo incontro nacque a Chicago il *Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning*, successivamente rinominato *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL). L'aggiunta del termine *Academic* rifletteva l'obiettivo di ancorare le competenze socio-emotive al successo scolastico e al benessere globale degli studenti. Il CASEL si pose da subito come punto di riferimento internazionale per la ricerca e l'implementazione di programmi di SEL *evidence-based*, sostenendo scuole e famiglie nell'adozione di pratiche efficaci e favorendo un dialogo costante tra educazione, politica e scienza (CASEL, 2003).

Tra i principali fondatori figurano Roger P. Weissberg, Joseph E. Zins, Timothy Shriver e Maurice Elias, che, insieme ad altri autori, hanno partecipato alla redazione del volume *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators* (Elias et al., 1997), considerato manifesto fondativo del SEL. In esso, l'apprendimento socio-emotivo è definito come parte integrante dell'educazione e dello sviluppo umano, volto a favorire il riconoscimento e la gestione delle emozioni, il raggiungimento di obiettivi significativi, la costruzione di relazioni positive, l'assunzione di decisioni responsabili e la gestione costruttiva delle sfide quotidiane, prevenendo comportamenti disfunzionali (Elias et al., 1997; Payton et al., 2000; Zins et al., 2004).

Parallelamente, i contributi di Daniel Goleman (1995) sull'*intelligenza emotiva* – anch'egli tra i fondatori del CASEL – hanno dato ulteriore impulso alla diffusione del SEL, mettendo in luce l'importanza di competenze quali l'autoconsapevolezza, l'autoregolazione e l'empatia, non

solo in ambito scolastico ma anche nella vita adulta e professionale. Pur non coincidenti sul piano teorico, i due approcci si sono rivelati complementari e reciprocamente rafforzanti, contribuendo all'affermazione di una visione educativa integrale, centrata sullo sviluppo umano nella sua totalità.

L'affermazione del SEL come approccio educativo è stata sostenuta da una molteplicità di fattori riconducibili a dimensioni sociali, psicologiche e pedagogiche. Centrale è stato il riconoscimento del ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento: ricerche neuropsicologiche e pedagogiche hanno mostrato che le competenze cognitive, da sole, non bastano a garantire il successo scolastico e la realizzazione personale senza adeguate abilità emotive e relazionali (Day & Leitch, 2001; Hargreaves, 1998).

Allo stesso tempo, lo sviluppo di nuove esigenze educative dettate da profondi mutamenti sociali – come il crescente disagio giovanile, la diffusione del bullismo, la complessità dei contesti multiculturali e l'instabilità familiare – hanno reso evidente la necessità di formare individui capaci di regolare le proprie emozioni, relazionarsi in modo empatico e affrontare conflitti (Goleman, 1995; McClelland, Acock & Morrison, 2006; Mundy et al., 2017).

In questa direzione si è sviluppata una visione più olistica dell'educazione, intesa non solo come trasmissione di conoscenze, ma come processo orientato alla promozione del benessere, della partecipazione sociale e della costruzione dell'identità personale (Zins & Elias, 2006). Dal punto di vista scientifico, il costrutto del SEL ha beneficiato anche dei contributi di discipline affini come *Prevention Science*, *Mental Health Promotion*, *Character Education* e *Positive Youth Development*, che hanno alimentato interventi di prevenzione e promozione del benessere giovanile (Durlak, Domitrovich & Mahoney, 2025).

Dopo la sua formalizzazione, il SEL ha conosciuto una rapida espansione a livello internazionale, sostenuta da evidenze scientifiche sui benefici e dal riconoscimento da parte delle principali istituzioni globali, che hanno progressivamente incluso – talvolta con una terminologia

differente – le competenze socio-emotive tra le priorità dei sistemi educativi del XXI secolo.

Già l'OMS (WHO, 1993) nel rapporto *Life skills education for children and adolescents in schools* individuava abilità trasversali come il *problem solving*, il pensiero critico, la comunicazione efficace e l'empatia, considerate essenziali per affrontare le sfide della quotidianità e per promuovere relazioni costruttive con sé stessi, con gli altri e con la comunità. Successivamente, l'OECD con il rapporto *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (OECD, 2015) e il progetto *Future of Education and Skills 2030* ha incluso le competenze socio-emotive tra le "competenze per la vita", ritenute essenziali per affrontare l'incertezza, la complessità e la trasformazione del mondo contemporaneo.

Parallelamente, l'UNESCO (2017) le ha collocate all'interno degli obiettivi dell'*Agenda 2030*, collegandole all'educazione alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile, mentre la Commissione Europea, con il *framework LifeComp – The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Sala et al., 2020), le ha poste al centro del concetto di apprendimento permanente.

Queste prospettive istituzionali hanno contribuito a consolidare l'idea del SEL come principio pedagogico trasversale e strategico, essenziale per rispondere a sfide globali quali l'alfabetizzazione emotiva, la coesione sociale, la sostenibilità e l'inclusione. La sua diffusione ha raggiunto oltre 150 Paesi (Durlak, Domitrovich & Mahoney, 2025), pur con modalità applicative disomogenee e differenze terminologiche (*life skills*, competenze non cognitive, competenze del XXI secolo, educazione al carattere, ecc.) che riflettono le specificità culturali e istituzionali (Jones et al., 2016; Cefai & Simões, 2025).

In alcuni Stati, le politiche nazionali hanno favorito una diffusione più strutturata e sistemica del SEL. In Europa, ad esempio, il Regno Unito, la Finlandia, la Spagna e l'Italia hanno integrato principi e pratiche del SEL nei *curricula*, soprattutto nell'ambito dell'educazione civica, della cittadinanza attiva e della promozione del benessere scolastico.

Nel contesto italiano, un primo orientamento in questa direzione si è manifestato attraverso iniziative legislative quali il PdL 2782/2020 e il DdL 2493/2022, che hanno proposto l'introduzione sistematica dell'educazione all'intelligenza emotiva e delle competenze non cognitive nei percorsi scolastici.

Un passaggio decisivo è rappresentato dall'approvazione della Legge 22/2025, che ha introdotto formalmente nelle scuole di ogni ordine e grado l'insegnamento delle competenze trasversali e non cognitive, riconoscendone il valore formativo in relazione al successo scolastico, al benessere individuale e alla partecipazione sociale. La legge esplicita la necessità di promuovere, in modo sistematico e progressivo, abilità quali l'autoconsapevolezza, la gestione delle emozioni, la capacità di collaborazione, il pensiero critico, la perseveranza e la responsabilità, collocandole all'interno del curricolo come dimensione strutturale dell'educazione.

In attuazione della legge, il Decreto Ministeriale 6/2026 ha avviato una sperimentazione triennale volta a definire modelli organizzativi, strumenti didattici e percorsi di formazione per i docenti, prevedendo azioni di monitoraggio e valutazione degli esiti. Tale dispositivo segna un'evoluzione significativa del quadro normativo nazionale, poiché istituzionalizza a livello sistemico un'attenzione già consolidata nella ricerca pedagogica internazionale sul *Social and Emotional Learning*, contribuendo ad avvicinare il sistema scolastico italiano ai principali *framework* europei e globali orientati a una concezione olistica dell'educazione.

Contestualmente, le nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (DM 221/2025), entrate in vigore nel febbraio 2026, ribadiscono la centralità della formazione integrale della persona, promuovendo lo sviluppo delle dimensioni cognitive, affettive e relazionali e richiamando esplicitamente l'educazione alle relazioni, all'empatia, al rispetto e alla cittadinanza consapevole.

Al di fuori del contesto europeo, il SEL è stato adottato in America Latina prevalentemente come strumento di inclusione e prevenzione della violenza scolastica, mentre in diversi Paesi asiatici – tra cui Singapore e

India – è stato riconosciuto come obiettivo strategico delle riforme educative.

Questa diffusione globale ha prodotto una pluralità di approcci e modelli, adattati alle norme culturali e istituzionali dei diversi contesti. Le ricerche mostrano che quanto più il SEL è radicato localmente — con il coinvolgimento attivo degli *stakeholders* nei processi di progettazione e implementazione — tanto più è significativo e sostenibile (Wigelsworth et al., 2016). È tuttavia fondamentale che tali adattamenti non ne snaturino le finalità prioritarie, riducendolo a strumento di controllo comportamentale (Duraiappah, 2019; Humphrey, 2013) o a un insieme di competenze misurabili, rischiando derive tecnicistiche e prive di profondità pedagogica (Weissberg et al., 2015).

Alla luce di queste considerazioni, si rende necessario adottare una definizione di SEL che ne rispecchi la complessità, l'intenzionalità educativa e il radicamento nei contesti relazionali e culturali. In questo lavoro, seguendo il *framework* del CASEL e arricchendolo con una prospettiva pedagogica critica, il SEL è inteso come: un processo intenzionale e continuo attraverso il quale bambini, adolescenti e adulti acquisiscono e applicano conoscenze, abilità e attitudini fondamentali per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, provare e mostrare empatia, costruire relazioni di supporto, prendere decisioni responsabili e partecipare attivamente alla vita collettiva (CASEL, 2020).

Questa definizione costituirà il quadro concettuale di riferimento dell'intera trattazione, orientando l'analisi teorica e l'approfondimento dei modelli e delle pratiche educative nei capitoli successivi.

1.2 Modelli teorici e framework di riferimento

L'evoluzione del *Social and Emotional Learning* come costrutto educativo non può prescindere da un'analisi dei modelli teorici che ne hanno orientato lo sviluppo e che tuttora guidano la progettazione, l'implementazione e la valutazione nei contesti scolastici (Bombieri,

2021a). Questi modelli forniscono una cornice essenziale per chiarire le finalità educative, individuare i processi di apprendimento e garantire coerenza tra obiettivi, metodi e strumenti. Una base teorica solida è altresì necessaria per assicurare l'efficacia e la trasferibilità degli interventi, sostenere la formazione degli insegnanti e favorire il coinvolgimento delle comunità educanti. In questa prospettiva, la teoria consente anche di valorizzare la natura integrata delle competenze socio-emotive, promuovendo una riflessione pedagogica profonda sulla persona in apprendimento e sul significato dell'educazione nella società contemporanea (Cefai & Cavioni, 2013).

I principali modelli operativi del SEL si fondano su riferimenti provenienti dalla Psicologia dello sviluppo, dalla Pedagogia e dalle Scienze sociali. La *teoria dello sviluppo umano* (Erikson, 1968; Piaget, 1977) evidenzia l'importanza delle tappe evolutive e della crescita armonica dell'individuo, costituendo un riferimento per interventi educativi coerenti con i bisogni dei bambini e degli adolescenti. La *teoria dell'apprendimento sociale* (Bandura, 1977) sottolinea invece il ruolo cruciale dell'osservazione, dell'imitazione e delle interazioni nei processi di apprendimento, mentre l'*approccio ecologico-sistemico* (Bronfenbrenner, 1979) amplia la prospettiva, collocando l'individuo all'interno di reti multilivello (famiglia, scuola, comunità) che influenzano sviluppo e apprendimento.

Ulteriori contributi provengono dalle *teorie dell'elaborazione delle informazioni e dello sviluppo emotivo* (Campos et al., 1994; Crick & Dodge, 1994; Izard, 2002; Spivack & Shure, 1979), che analizzano i processi cognitivi e affettivi alla base del comportamento sociale, e dalle *teorie del cambiamento comportamentale* (Ajzen & Fishbein, 1980; Prochaska & DiClemente, 1982), che spiegano i meccanismi alla base della modificazione di atteggiamenti e comportamenti. Infine, gli *approcci pedagogici e umanistici* (Dewey, 1938; Maslow, 1970; Montessori, 1949; Rogers, 1969; Vygotskij, 1978) hanno contribuito a porre al centro del processo educativo la persona nella sua globalità, valorizzando l'empatia,

la partecipazione attiva, l'apprendimento esperienziale e la costruzione di relazioni significative.

Pur provenendo da tradizioni diverse, questi riferimenti convergono nel riconoscere la centralità delle dimensioni affettive e relazionali nell'esperienza educativa, costituendo la base concettuale per percorsi che integrino emozione, cognizione e relazione nella formazione della persona.

Tra i principali modelli operativi del SEL si possono individuare, in ordine cronologico, quelli proposti da Payton e colleghi (2000), Zins e colleghi (2004) e, più recentemente, il *framework* sistemico e globale del CASEL (2020).

Il modello di Payton e colleghi. Il primo modello sistematico di SEL proposto in ambito scolastico identifica quattro aree di competenza interconnesse, articolate in abilità operative e direttamente spendibili nella pratica educativa:

- *consapevolezza di sé e degli altri*, che include il riconoscimento e la regolazione delle emozioni, la costruzione di un'immagine positiva e realistica di sé e la capacità empatica;
- *atteggiamenti positivi e valori*, che rimandano alla responsabilità personale e sociale, al rispetto delle differenze e dei diritti;
- *presa di decisione responsabile*, intesa come capacità di analisi critica dei problemi, definizione di obiettivi realistici e ricerca di soluzioni attraverso strategie di *problem solving*;
- *abilità di interazione sociale*, comprendenti comunicazione, cooperazione, gestione dei conflitti e assertività.

Il modello di Payton si distingue per il suo taglio operativo e per il legame diretto con le pratiche quotidiane di classe, rendendolo un riferimento utile per la progettazione di programmi scolastici orientati al benessere e alla convivenza civile.

Il modello di Zins e colleghi. In continuità con il precedente, ma con un ampliamento teorico e applicativo, Zins et al. (2004) propongono un modello che lega esplicitamente il SEL al successo scolastico e al benessere complessivo degli studenti. Le competenze vengono organizzate

in cinque aree fondamentali, ciascuna supportata da sotto-abilità specifiche:

- *autoconsapevolezza*, che comprende il riconoscimento di emozioni, bisogni, valori e potenzialità, insieme allo sviluppo dell'autoefficacia e della riflessione personale;
- *consapevolezza sociale*, che implica empatia, rispetto delle prospettive altrui e valorizzazione della diversità;
- *presa di decisione responsabile*, basata su *problem solving*, valutazione delle conseguenze e orientamento etico;
- *autoregolazione*, che include il controllo degli impulsi, la gestione dello stress, la motivazione e l'organizzazione personale;
- *gestione delle relazioni*, intesa come insieme di abilità comunicative e cooperative, capacità di affrontare conflitti e di chiedere o offrire supporto.

Elemento distintivo del modello di Zins e colleghi è l'enfasi sui fattori contestuali: l'efficacia del SEL dipende quindi dall'integrazione con i sistemi educativi e sociali (scuola, famiglia, comunità), superando interventi frammentari o individualizzati.

Il modello sistemico e globale del CASEL. Il contributo più influente e attuale è rappresentato dal modello elaborato dal *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, che ha definito una visione sistemica e globale dell'apprendimento socio-emotivo.

Rispetto ai modelli precedenti, il *framework* del CASEL (2020) si distingue per tre elementi fondamentali che ne ampliano la portata teorica e ne consolidano l'efficacia applicativa. L'approccio sistemico mira a integrare il SEL in tutte le dimensioni della vita scolastica e nei diversi contesti di sviluppo, promuovendo alleanze tra scuola, famiglie, comunità e istituzioni. La prospettiva globale, strettamente connessa al principio del *whole school approach*, implica sia una concezione olistica dello sviluppo umano (cognitivo, emotivo, sociale, morale), sia una visione longitudinale delle competenze, intese come processi che si sviluppano lungo tutto l'arco della vita. Infine, il SEL viene esplicitamente concepito come strumento sociale ed etico, orientato alla promozione dell'equità e dell'inclusione.

Questi principi trovano rappresentazione nella *CASEL Wheel* (Figura 1), che individua cinque aree di competenza interconnesse:

- *consapevolezza di sé (self-awareness)* – capacità di riconoscere le proprie emozioni, pensieri e valori, comprendendo il modo in cui essi influenzano i comportamenti;
- *gestione di sé (self-management)* – capacità di regolare le emozioni, di gestire lo stress e la motivazione, di pianificare e perseguire obiettivi personali in modo efficace e responsabile;
- *consapevolezza sociale (social awareness)* – capacità di comprendere prospettive altrui, mostrare empatia e rispetto per la diversità, adottare comportamenti etici e solidali;
- *abilità relazionali (relationship skills)* – capacità di instaurare e mantenere relazioni positive, comunicare in modo efficace, cooperare, gestire i conflitti e chiedere aiuto quando necessario;
- *decisione responsabile (responsible decision-making)* – capacità di compiere scelte consapevoli e costruttive, tenendo conto delle conseguenze a breve e lungo termine, nel rispetto di sé, degli altri e del bene comune.

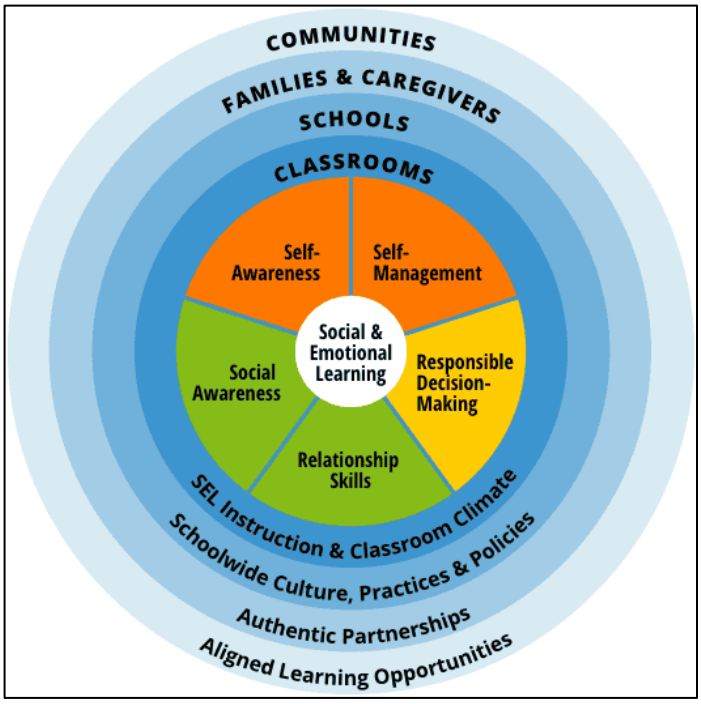

Figura 1. CASEL Wheel (Fonte: CASEL, 2020)

Queste competenze sono rappresentate in modo interconnesso e integrate nei quattro ambienti principali dell'esperienza educativa: la classe, la scuola, la famiglia e la comunità. La *CASEL Wheel* funge quindi non solo da mappa concettuale, ma anche da guida operativa per progettare, implementare e valutare programmi SEL coerenti con una visione integrale dell'educazione.

Accanto ai modelli statunitensi, anche il contesto europeo e internazionale ha elaborato propri riferimenti teorici e operativi. L'OECD, con lo *Study on Social and Emotional Skills* (SSES), ha adottato il modello dei *Big Five*, riorganizzando le competenze in tre domini funzionali (*Achieving goals, Working with others, Managing emotions*) (OECD, 2015). La Commissione Europea, con il *framework LifeComp* (Sala et al., 2020), propone invece una visione olistica articolata in nove dimensioni, distribuite in tre aree (personale, sociale, imparare a imparare), con l'obiettivo di sostenere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Infine, il costrutto di *Social and Emotional Education* (SEE) (Cefai et al., 2018) arricchisce il SEL con i contributi della psicologia positiva, della teoria della resilienza e delle pratiche di *mindfulness*, ponendo attenzione alla qualità del clima scolastico, alla formazione dei docenti e al coinvolgimento della comunità educante.

La Tabella 1 sintetizza i principali modelli teorici e *framework* del SEL, riportandone le dimensioni chiave e i rispettivi *focus*.

Tabella 1. Principali framework del SEL

Modello/Framework	Dimensioni chiave	Focus
Payton et al. (2000)	Consapevolezza di sé e degli altri; Atteggiamenti positivi e valori; Presa di decisione responsabile; Abilità di interazione sociale	Approccio operativo, focalizzato sulle pratiche quotidiane di classe
Zins et al. (2004)	Autoconsapevolezza; Consapevolezza sociale; Presa di decisione responsabile; Autoregolazione; Gestione delle relazioni	Successo scolastico e benessere complessivo, enfasi sui fattori contestuali
CASEL (2020)	Self-awareness; Self-	Approccio sistemico e

	management; Social awareness; Relationship skills; Responsible decision-making	globale (whole school, lifelong learning, equità e inclusione)
SSES – OECD (2015)	Big Five riorganizzati in: Achieving goals; Working with others; Managing emotions	Misurazione e confronto internazionale delle competenze socio-emotive
LifeComp – EU (2020)	Nove dimensioni in tre aree: personale, sociale, imparare a imparare	Visione olistica, competenze per la vita e apprendimento permanente
SEE – Social and Emotional Education (Cefai et al., 2018)	Competenze SEL integrate con resilienza, psicologia positiva, mindfulness	Attenzione al clima scolastico, al ruolo dei docenti e alla comunità

I modelli analizzati, pur diversi per impostazione e livello di operatività, convergono nel riconoscere il ruolo centrale delle dimensioni emotive e relazionali nello sviluppo educativo. In questo lavoro si assumerà come quadro di riferimento privilegiato il *framework* del CASEL (2020), per la sua solidità teorica ed empirica e per la capacità di integrare principi universali e pratiche locali in una prospettiva olistica e trasformativa dell'educazione.

1.3 Rilevanza e benefici nei contesti scolastici

Per lungo tempo, l'educazione scolastica ha privilegiato una visione cognitivista dell'apprendimento, centrata sull'acquisizione di conoscenze disciplinari e sullo sviluppo di competenze misurabili, trascurando le dimensioni emotive, relazionali e motivazionali che influiscono profondamente sui processi formativi (Bombieri, 2021a; Pellai, 2016). Tale impostazione, segnata dall'eredità del paradigma razionalistico occidentale, ha portato a considerare le emozioni come elementi disturbanti e contrapposti al pensiero logico, dunque estranei o persino contrari al contesto scolastico (Elias & Arnold, 2006; Oatley, 2007).

In questa prospettiva, il successo educativo è stato a lungo identificato con il rendimento scolastico, spesso misurato tramite prove standardizzate e indicatori quantitativi, lasciando in secondo piano aspetti cruciali dello sviluppo umano quali la consapevolezza di sé, la regolazione emotiva, la gestione delle relazioni, l'autonomia e l'empatia. Considerate di difficile valutazione, queste dimensioni sono state relegate ai margini della progettazione didattica (Cavioni & Zanetti, 2015; Maccarini, 2021).

Negli ultimi decenni, tuttavia, il dialogo tra Neuroscienze, Psicologia dello sviluppo, Pedagogia e Scienze sociali ha favorito un mutamento di paradigma: l'apprendimento è oggi inteso come processo complesso e integrato, in cui emozione e cognizione interagiscono costantemente (Cagol, 2019; Morganti, Signorelli & Marsili, 2022). Numerosi studi mostrano come gli stati emotivi influenzino i processi cognitivi alla base dell'apprendimento, come l'attenzione, la memoria e le capacità decisionali: ansia e stress riducono la capacità di concentrazione e ragionamento, mentre emozioni positive favoriscono motivazione ed *engagement* (Clore & Huntsinger, 2007; Morganti & Bocci, 2017). Ne deriva la duplice esigenza educativa di insegnare agli studenti a riconoscere e gestire le proprie emozioni e di creare ambienti scolastici sicuri, accoglienti e favorevoli all'apprendimento (Digennaro, 2018).

Un ruolo altrettanto decisivo è svolto dalle relazioni interpersonali: il benessere relazionale costituisce una condizione abilitante per lo sviluppo cognitivo ed emotivo. Quando gli alunni si sentono ascoltati e valorizzati, sperimentano un clima affettivo positivo che stimola la partecipazione e l'apertura all'esperienza. Le ricerche confermano che relazioni di qualità con insegnanti e compagni sostengono l'adattamento scolastico, il rendimento e il benessere globale (Allen et al., 2011; Wentzel, 1999). La scuola si configura dunque come vera e propria "arena emotiva" (Sacks & Blackmore, 1998), in cui interagiscono componenti cognitive e socio-emotive che coinvolgono studenti, docenti, famiglie e comunità (Cunti & Priore, 2019).

È in questo orizzonte che si colloca il *Social and Emotional Learning*, un approccio capace di integrare sviluppo affettivo, relazionale e cognitivo

in una cornice coerente e intenzionale. Il SEL risponde alla crescente domanda di umanizzazione della scuola, valorizzando l'integrità della persona e la qualità delle relazioni educative. In tale prospettiva, l'insegnante non è solo trasmettitore di contenuti, ma facilitatore dello sviluppo globale dell'allievo, promotore di un clima emotivamente sicuro e favorevole all'apprendimento. L'educazione emotiva – intesa come percorso sistematico per riconoscere e valorizzare la dimensione affettiva – rappresenta il presupposto di questo cambiamento, mentre il SEL ne costituisce l'evoluzione metodologicamente più strutturata e diffusa, offrendo un quadro teorico e operativo per tradurre tali principi in interventi educativi strutturati e valutabili.

La letteratura internazionale ha documentato con crescente evidenza l'efficacia dei programmi SEL, a condizione che si basino su cornici teoriche solide e siano implementati secondo rigorosi criteri di qualità (Mahoney, Durlak & Weissberg, 2018). Particolarmente rilevante è il *modello SAFE* (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Durlak et al., 2011), che individua quattro caratteristiche chiave che contraddistinguono i programmi efficaci:

- sequenziati (*sequenced*), ovvero strutturati secondo una progressione logica e graduale di attività, che favorisca l'acquisizione cumulativa delle competenze;
- attivi (*active*), basati su metodologie partecipative che coinvolgano attivamente gli studenti nel processo di apprendimento;
- focalizzati (*focused*), in grado di dedicare un tempo sufficiente e continuativo allo sviluppo intenzionale delle competenze socio-emotive;
- espliciti (*explicit*), orientati a obiettivi chiaramente definiti, che rendano trasparente il legame tra attività proposte e competenze attese.

Le meta-analisi (Durlak et al., 2015; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Wigelsworth et al., 2016) convergono nel mostrare l'impatto positivo del SEL su esiti comportamentali, emotivi, attitudinali e accademici:

miglioramenti nel rendimento scolastico, nello sviluppo di abilità sociali e nella gestione dei conflitti; riduzione di ansia, depressione e comportamenti a rischio (CASEL, 2013; Cavioni & Grazzani, 2023; Durlak et al., 2011; Sancassiani et al., 2015). Gli effetti si manifestano sia a breve termine — potenziamento delle abilità socio-emotive, riduzione dei problemi comportamentali, aumento della motivazione — sia a lungo termine, incidendo sul successo scolastico, sulla carriera, sulle relazioni sociali, sulla salute mentale e sulla partecipazione civica (Durlak & Mahoney; 2025; Jones, Greenberg & Crowley, 2015; Greenberg et al., 2017; Mahoney, Durlak & Weissberg, 2018; Weissberg et al., 2015).

Gli studenti coinvolti in programmi SEL efficaci mostrano progressi nelle cinque aree del *framework* CASEL, in particolare nella capacità di riconoscere, esprimere e regolare le emozioni, nell'utilizzo di strategie di *coping*, nella definizione e pianificazione di obiettivi (*goal setting*), nell'empatia e nel *perspective taking*, nella gestione dei conflitti e nella risoluzione etica dei problemi. Tali interventi rafforzano l'autostima, la resilienza, l'autoefficacia e il senso di appartenenza alla comunità scolastica, riducono comportamenti disfunzionali – sia internalizzanti che esternalizzanti – e favoriscono i comportamenti prosociali, come l'altruismo, l'empatia, la cooperazione e il rispetto delle differenze, contribuendo a un clima di classe inclusivo e collaborativo (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022; Greenberg, 2023; Mahoney et al., 2021; Osher & Berg, 2018).

Gli effetti del SEL si rivelano cumulativi e duraturi: i benefici riscontrati in età prescolare e scolare favoriscono l'adattamento in adolescenza e nell'età adulta, risultando predittivi di esiti positivi in ambito lavorativo, sociale ed economico (Benfield et al., 2015). Inoltre, il SEL ha un impatto significativo sui gruppi a rischio — studenti in condizioni di svantaggio o con fragilità emotive e comportamentali — rafforzando resilienza e inclusione (Beelman et al., 2021; Payton et al., 2008; Yoder, 2014). Durante la pandemia da COVID-19, numerose scuole hanno adottato programmi SEL per sostenere la salute mentale degli studenti e favorire la

ricostruzione delle relazioni interrotte (Kim et al., 2025; Levine et al., 2023; Signorelli, Morganti & Pascoletti, 2021).

Inoltre, va sottolineata la portata sistemica degli effetti del SEL: le competenze socio-emotive, una volta potenziate, generano ricadute positive sul gruppo-classe e sull'intero istituto, migliorando il clima scolastico complessivo (Cipriano et al., 2023; Oberle et al., 2016). In questa prospettiva, appare evidente come l'educazione socio-emotiva presenti forti connessioni con l'inclusione, poiché buone competenze in questo ambito sono alla base della capacità di creare un clima positivo in classe e di favorire rapporti di aiuto e di sostegno tra gli studenti (Antognazza, 2017; Cottini, 2017a; Morganti & Bocci, 2017). Il cambiamento individuale si riflette sul contesto, alimentando circoli virtuosi tra benessere personale e qualità delle relazioni educative (Bombieri, 2021a).

Allo stesso tempo, gli effetti riguardano anche i docenti e l'organizzazione scolastica: insegnanti formati al SEL mostrano maggiore capacità di gestione della classe, soddisfazione professionale e consapevolezza del proprio ruolo educativo, con un miglioramento della relazione insegnante-alunno (Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017). Le scuole che adottano un approccio integrato, infine, registrano una maggiore coesione interna, una riduzione della conflittualità e una cultura orientata alla cura e alla corresponsabilità educativa (CASEL, 2015; 2020; Cefai et al., 2018).

Ciononostante, pur disponendo di un solido *corpus* di evidenze a sostegno dell'efficacia del *Social and Emotional Learning*, la comunità scientifica riconosce la necessità di ampliare l'orizzonte della ricerca per coglierne appieno la complessità e il potenziale trasformativo nei diversi contesti educativi (Durlak & Mahoney, 2025). Finora, gran parte degli studi si è concentrata soprattutto sugli studenti come destinatari degli interventi, trascurando in parte il ruolo centrale degli adulti – insegnanti, dirigenti, formatori – come mediatori dei processi socio-emotivi a scuola (Jennings & Alamos, 2025; Mahfouz & Greenberg, 2025). Approfondire come le competenze socio-emotive dei professionisti dell'educazione

influiscano sul clima scolastico e sulla sostenibilità dei programmi appare quindi un fronte di ricerca prioritario, con potenziali benefici tanto sul piano del benessere individuale quanto su quello dell'efficacia didattica e organizzativa (Hon et al., 2025; Oliveira et al., 2021a; Roeser, Braun & Choles, 2025).

Parallelamente, si avverte l'esigenza di affiancare agli approcci quantitativi metodologie qualitative e *mixed methods*, capaci di esplorare le dimensioni soggettive, contestuali e processuali del SEL (Bullegas, Mallus & Mura, 2024; Fedeli & Munaro, 2022; Mura, Bullegas & Mallus, 2023; Mallus, Bullegas & Mura, 2025; Valbusa et al., 2022). Le narrazioni degli attori coinvolti, le pratiche quotidiane e le relazioni educative non sempre sono catturabili da dati standardizzati: servono strumenti flessibili e analisi interpretative che restituiscano una comprensione più profonda dei meccanismi di cambiamento (Durlak & Mahoney, 2025).

Un ulteriore ambito di sviluppo riguarda l'utilizzo delle tecnologie digitali nei percorsi SEL (Nordlund, 2022; Rivers et al., 2025). Piattaforme interattive, ambienti virtuali e strumenti *online* aprono possibilità di interventi più accessibili e personalizzati (Morganti, Signorelli & Pascoletti, 2019; Morganti, Pascoletti & Signorelli, 2020; Signorelli, 2021a), ma il campo resta esplorativo e solleva questioni cruciali di sostenibilità, efficacia e coerenza pedagogica, soprattutto in relazione all'uso dell'intelligenza artificiale (Lipovec, 2024; Signorelli, 2021b; Stern et al., 2015).

Infine, la ricerca partecipativa si delinea come prospettiva promettente. Il coinvolgimento diretto di studenti, docenti, famiglie e comunità educanti nei processi di progettazione, implementazione e valutazione promuove cambiamenti radicati nei contesti locali, valorizza l'esperienza dei partecipanti e rafforza l'efficacia delle azioni educative (Bermúdez Parsai et al., 2011; Teixeira et al., 2021). Coinvolgere i giovani nei programmi SEL, in particolare, significa non solo potenziare le competenze socio-emotive, ma anche accrescere il senso di appartenenza, la responsabilità e la cittadinanza attiva.

In questa prospettiva, il SEL si configura come uno strumento transdisciplinare e trasformativo, capace di sostenere ambienti educativi più integrati, inclusivi e orientati al benessere collettivo.

1.4 Interventi e programmi per l'educazione socio-emotiva

A partire dai presupposti teorici e dagli orientamenti di ricerca precedentemente delineati, diventa essenziale analizzare come il *Social and Emotional Learning* venga tradotto in interventi educativi rivolti a bambini e adolescenti. I programmi SEL rappresentano lo strumento privilegiato per promuovere in modo intenzionale e sistematico lo sviluppo delle competenze socio-emotive, adattandosi alle diverse fasi evolutive, ai contesti di apprendimento e alle specificità dei gruppi *target*. Tali percorsi, basati su evidenze scientifiche, mirano a integrare attività didattiche, strategie relazionali e pratiche educative in una prospettiva coerente e continuativa.

Nel contesto statunitense, dove molti programmi sono stati sviluppati e validati, si fa riferimento al sistema di supporto multilivello (*Multi-Tiered System of Supports*, MTSS) (Blewitt et al., 2021; Dowdy, Ritchey & Kamphaus, 2010), adattato dal campo della salute pubblica (Suldo et al., 2019) per rispondere in modo differenziato ai bisogni educativi e psicosociali degli studenti. Il modello prevede tre livelli di intervento (Figura 2), organizzati in base all'intensità e alla specificità del supporto necessario:

- *universale*, o prevenzione primaria, rivolto a tutta la popolazione scolastica e volto a promuovere il benessere socio-emotivo generale, attraverso attività integrate nel *curriculum* e nella vita scolastica quotidiana;
- *selettivo*, indirizzato a studenti che mostrano segnali precoci di fragilità emotiva, relazionale o comportamentale, per ridurre il rischio di cronicizzazione e sostenere i bisogni emergenti;
- *intensivo*, riservato a una piccola percentuale di studenti (circa l'1–5% della popolazione) che, nonostante abbiano beneficiato di

interventi universali e selettivi, presentano difficoltà significative e persistenti di salute mentale e necessitano di supporti personalizzati e multidisciplinari (Cavioni & Grazzani, 2023).

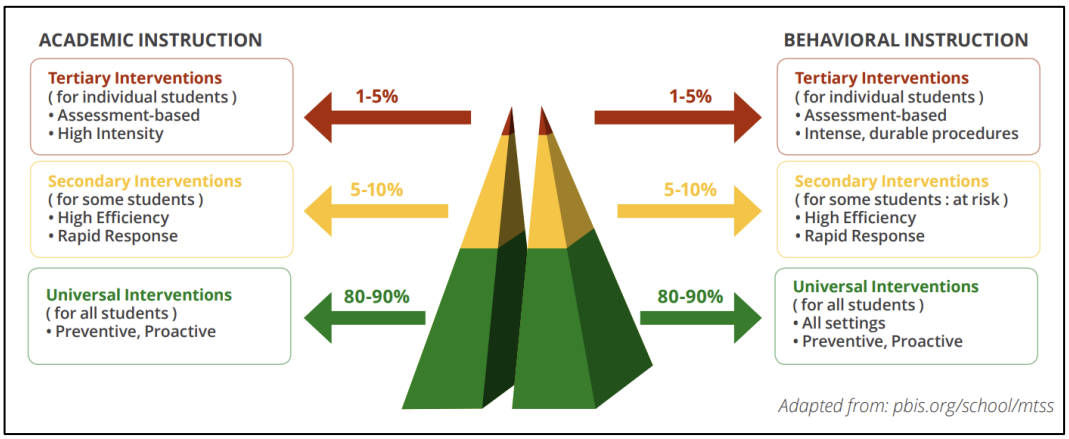

Figura 2. Multi-Tiered System of Supports (Fonte: CASEL, 2018)

La scelta del livello di intervento richiede una valutazione multidimensionale iniziale e un monitoraggio continuo, così da adattare strategie e risorse alle esigenze specifiche degli studenti.

Sulla base delle esperienze maturate, il CASEL (2003) ed Elias e collaboratori (1997) hanno elaborato alcune linee guida per un'implementazione efficace del SEL. Esse sottolineano la necessità di obiettivi di apprendimento chiari e condivisi, di un approccio olistico che concepisca la scuola come contesto affettivo e relazionale oltre che cognitivo, e di un insegnamento graduale e intenzionale delle cinque aree di competenza (autoconsapevolezza, autoregolazione, consapevolezza sociale, abilità relazionali, decisione responsabile). Fondamentale è la continuità: percorsi precoci e di lungo periodo, arricchiti da metodologie attive ed esperienziali, garantiscono stabilità e progressione degli apprendimenti.

In questa prospettiva, un principio cardine del SEL è la progressione dall'intrapersonale all'interpersonale: la capacità di instaurare relazioni positive e collaborative nasce dalla consapevolezza e dalla regolazione di sé. Competenze come l'autoconsapevolezza e l'autogestione costituiscono

infatti la base per lo sviluppo dell'empatia, del rispetto delle differenze e della responsabilità sociale, favorendo così un apprendimento relazionale più autentico ed efficace (Antognazza, 2017; Morganti & Bocci, 2017).

Un ruolo cruciale è svolto dalla formazione degli insegnanti, iniziale e continua, che deve includere non solo conoscenze teoriche ma anche dimensioni esperienziali, riflessive e relazionali (Schonert-Reichl, 2017). Decisivo è inoltre il coinvolgimento delle famiglie e della comunità educante, indispensabili per costruire un ambiente di apprendimento positivo e partecipativo. Infine, la valorizzazione dei risultati, la condivisione delle pratiche efficaci e la riflessione continua sui processi costituiscono elementi essenziali per promuovere una cultura del miglioramento continuo e dell'innovazione educativa (Morganti, 2012).

Questi principi trovano applicazione concreta in diverse modalità operative:

- *curricolare*, integrato nelle discipline e nelle routine quotidiane;
- *extracurricolare*, tramite laboratori, progetti tematici o percorsi di sostegno psicoeducativo;
- *misto*, che combina insegnamento esplicito e integrazione nel curricolo disciplinare (Antognazza, 2017; Cottini, 2017a; Morganti & Bocci, 2017).

Tale flessibilità permette di adattare obiettivi e strategie agli spazi e ai tempi dell'istituzione scolastica, rendendo l'educazione socio-emotiva una componente trasversale e strutturale dell'esperienza formativa. In particolare, la modalità mista garantisce un'esposizione costante ai contenuti SEL, condizione che ne rafforza il consolidamento e la generalizzazione, ovvero la capacità di trasferire quanto appreso a contesti diversi e autentici.

La ricerca mostra che l'efficacia dipende dall'intenzionalità, dalla sistematicità e dalla coerenza tra ciò che viene insegnato e il clima relazionale vissuto a scuola. Anche il contesto, infatti, agisce come veicolo di apprendimento implicito: adulti significativi che fungano da modelli, spazi accoglienti e un clima cooperativo rafforzano l'impatto delle attività formali (Elias et al., 2015; Morganti & Bocci, 2017).

Alla luce di questi presupposti, negli ultimi vent'anni sono stati sviluppati numerosi programmi strutturati, la cui diffusione è cresciuta in parallelo all'attenzione scientifica e istituzionale internazionale. I programmi variano per struttura, durata, destinatari e approccio pedagogico, ma condividono l'obiettivo comune di promuovere competenze emotive, relazionali e decisionali in modo intenzionale e sistematico.

Attualmente il CASEL riconosce come *evidence-based* 86 programmi, distribuiti lungo l'intero percorso scolastico: 25 per la scuola dell'infanzia, 56 per la primaria, 46 per la secondaria di primo grado e 34 per quella di secondo grado (alcuni coprono più fasce, da qui la discrepanza con il totale). La maggior parte adotta un approccio universale, in alcuni casi arricchito da componenti selettive rivolte a studenti con bisogni più specifici (Bombieri, 2021a; 2021b; Cavioni & Grazzani, 2023).

La Tabella 2 presenta una sintesi dei principali interventi *evidence-based*, evidenziandone destinatari, obiettivi e metodologie.

Tabella 2. Principali programmi SEL

Programma	**Destinatari**	**Obiettivi principali**	**Metodologia**	**Riferimenti bibliografici**
Al's Pals	Infanzia (PreK) + training docenti	Resilienza, autonomia, problem solving, competenze socio-emotive	Attività con pupazzi, giochi guidati, role-playing, discussioni, materiali audiovisivi, coinvolgimento famiglie	Lynch, Geller & Schmidt, 2004
Tools of the Mind	Infanzia (PreK-K) + training docenti	Autoregolazione, funzioni cognitive	Gioco simbolico socio-drammatico, coinvolgimento famiglie (approccio implicito al SEL)	Bodrova & Leong, 2007
PATHS (Promoting Alternative	Infanzia e primaria (PreK-6)	Autocontrollo, consapevolezza emotiva,	Lezioni frequenti, materiali	Greenberg et al., 1995

Programma	Destinatari	Obiettivi principali	Metodologia	Riferimenti bibliografici
Thinking Strategies)	+ training docenti	abilità relazionali, prevenzione dei comportamenti aggressivi	strutturati (poster, pupazzi, manuali, libri illustrati)	
The Incredible Years	Infanzia e primaria (PreK-6); docenti e genitori	Prevenzione problemi comportamentali, promozione abilità sociali	Storytelling, laboratori interattivi, libri, compiti per casa, manuali e dispense (approccio implicito al SEL)	Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008
Second Step	Infanzia, primaria e secondaria (PreK-8) + training docenti	Empatia, gestione della rabbia, risoluzione conflitti, ascolto attivo, comportamento assertivo	Lezioni strutturate, lavori di gruppo, giochi di ruolo, discussione	Cooke et al., 2007
MindUP	Infanzia, primaria e secondaria (PreK-8) + training docenti	Attenzione consapevole, calma mentale, gestione emozioni, pensiero positivo	10/15 lezioni settimanali, attività pratiche di mindfulness, discussione, coinvolgimento famiglie	Schonert-Reichl & Lawlor, 2010
Lion's Quest	Infanzia, primaria e secondaria (PreK-12)	Competenze interpersonali, prevenzione disagio, inclusione	Lezioni, attività pratiche, discussioni, scrittura, coinvolgimento famiglie e comunità	Sprunger & Pellaux, 1989
RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating)	Infanzia, primaria e secondaria (PreK-12); docenti	Riconoscere, comprendere, esprimere e regolare emozioni	Strumenti pratici (Mood Meter, Charter, Meta-Moment, Blueprint), coinvolgimento famiglie	Brackett et al., 2012
Too Good for Drugs and Violence (TGFD&V)	Primaria e secondaria (K-12) + training docenti	Prevenzione violenza e abuso di sostanze, processi	Lezioni strutturate, attività cooperative, giochi di ruolo,	Williamson, Modecki & Guerra, 2015

Programma	Destinatari	Obiettivi principali	Metodologia	Riferimenti bibliografici
		emotivi e formazione del carattere	coinvolgimento famiglie	
Life Skills Training (LST)	Primaria e secondaria (K-12) + training docenti	Prevenzione uso di sostanze	Lezioni, attività esperienziali, video didattici, discussioni	Botvin & Griffin, 2014

Un elemento chiave per l'efficacia dei programmi SEL è la formazione e il supporto professionale degli insegnanti, che avviene solitamente tramite *workshop* introduttivi, accompagnamento continuo (*coaching* e *mentoring*) e materiali di supporto. Ciò assicura coerenza nell'implementazione e, al tempo stesso, favorisce lo sviluppo delle competenze socio-emotive nei professionisti che guidano gli studenti (Melnick & Martinez, 2019; Schonert-Reichl, Kitil & Hanson-Peterson, 2017).

Nonostante la solidità delle evidenze, permangono alcune criticità. Gli effetti degli interventi non sono sempre omogenei, né universalmente benefici per tutti gli studenti (Bombieri, 2021a; Jones & Doolittle, 2017) e la mancanza di una definizione condivisa di SEL, la pluralità di approcci teorici e la disomogeneità dei criteri di valutazione rappresentano sfide ancora aperte (Durlak et al., 2011; Morganti & Signorelli, 2016; Shriver, Samuel & Schlund, 2025). A ciò si aggiungono difficoltà pratiche: scarsità di tempo, frammentarietà degli interventi, assenza di una visione strategica d'istituto, resistenze culturali e timori di invasione della sfera privata degli studenti o di standardizzazione delle emozioni (Antognazza, 2017; Greenberg et al., 2003; Morganti, 2012).

In definitiva, il SEL si configura come una componente imprescindibile dell'educazione contemporanea, capace di integrare sviluppo personale, successo scolastico e partecipazione sociale. Perché il suo potenziale trasformativo si realizzi, è necessario adottare un approccio sistemico, flessibile e contestualizzato, investendo nella formazione dei docenti, nella

ricerca applicata e in condizioni organizzative adeguate. Gli insegnanti, in particolare, rappresentano gli attori centrali di questo processo: il loro benessere e le loro competenze socio-emotive costituiscono la condizione necessaria perché il SEL possa incidere in maniera significativa sulla qualità dell'esperienza scolastica e contribuire alla costruzione di una cittadinanza più consapevole, empatica e solidale.

Capitolo II
Le competenze socio-emotive del docente: benessere, identità professionale e formazione

2.1 Benessere e qualità della vita lavorativa del docente

Il benessere degli insegnanti rappresenta un elemento essenziale per la qualità del sistema educativo e per la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e motivanti. La capacità del docente di gestire le proprie emozioni, affrontare le sfide professionali e mantenere un equilibrio tra la vita personale e lavorativa influisce direttamente sul clima scolastico, sulla relazione con gli studenti e sull'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. In un contesto educativo caratterizzato da richieste sempre più complesse — che spaziano dall'innovazione didattica alla gestione delle diversità culturali, dalla prevenzione del disagio all'inclusione scolastica — la promozione della salute psicologica e della qualità della vita lavorativa del docente assume un ruolo strategico per garantire il successo formativo e il benessere dell'intera comunità scolastica.

Negli ultimi decenni il tema ha acquisito una rilevanza crescente, parallelamente al riconoscimento del ruolo cruciale degli insegnanti nella formazione integrale degli studenti e nella costruzione di comunità scolastiche inclusive (Morganti & Signorelli, 2016; Signorelli, 2017). La letteratura pedagogica, psicologica e organizzativa converge nell'affermare che la qualità della vita lavorativa del docente non rappresenta un aspetto marginale, ma un elemento strutturale che incide sulla motivazione, sull'efficacia didattica, sulle relazioni educative e, in ultima analisi, sugli apprendimenti degli studenti (Jennings & Greenberg, 2009). Non sorprende, dunque, che organizzazioni internazionali quali l'OECD (2018; 2020a) e la Commissione Europea (2021; 2024) abbiano progressivamente incluso il benessere degli insegnanti tra le priorità delle

politiche educative, legandolo a obiettivi di qualità, equità e sostenibilità dei sistemi scolastici.

Il concetto di benessere, così come definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2001), non coincide con l'assenza di malattia o di disagio psicologico, ma si configura come uno stato di completo equilibrio fisico, mentale e sociale, che consente all'individuo di sviluppare le proprie potenzialità e affrontare in modo resiliente le sfide della vita (Brighi, Emili & Intra, 2021). Trasposto al contesto educativo, ciò significa riconoscere l'insegnante come persona nella sua interezza, con bisogni non solo professionali ma anche emotivi e relazionali, la cui qualità del lavoro dipende dal modo in cui tali bisogni vengono riconosciuti e soddisfatti.

La ricerca ha proposto diverse cornici teoriche per interpretare il benessere del docente: dalla *Work-Related Quality of Life* (WRQoL), che ne analizza le dimensioni soggettive e organizzative (Van Horn et al., 2004), al *Job Satisfaction Model*, che mette in evidenza il ruolo delle aspettative, del riconoscimento sociale e delle opportunità di crescita professionale (Skaalvik & Skaalvik, 2011), fino alle teorie sul *Work Engagement*, che interpretano il benessere come una condizione di energia, dedizione e assorbimento positivo nelle attività lavorative (Schaufeli & Bakker, 2004). Pur con approcci differenti, tali modelli concordano nell'associare alti livelli di benessere a motivazione intrinseca, resilienza e senso di efficacia, mentre bassi livelli portano a stress, disaffezione e rischio di abbandono della professione (Ryan et al., 2017).

Un contributo rilevante in questa direzione è offerto dal modello PERMA di Seligman (2011), successivamente ampliato da Butler e Kern (2016), che definisce il benessere attraverso cinque dimensioni fondamentali — emozioni positive, coinvolgimento, relazioni, senso di scopo e realizzazione — integrate dalla componente della salute fisica. Tale modello è stato applicato anche ai sistemi educativi come strumento per orientare le scuole a dare priorità al benessere di studenti e insegnanti (Kern, Trumpold & Zapf, 2021). In modo complementare, Wilfong e Donlan (2021) hanno evidenziato come per i docenti il benessere si radichi in fattori quali la comunità professionale, la possibilità di attribuire

significato al proprio lavoro e la stabilità delle condizioni occupazionali. Questi approcci confermano la natura multidimensionale del benessere docente, che intreccia aspetti emotivi, relazionali e organizzativi, richiedendo interventi integrati a livello individuale, scolastico e sistemico.

Gli studi hanno messo in luce come il benessere dei docenti sia determinato dall'interazione di molteplici fattori (Gallagher, Roberts & Rousseau, 2018). A livello individuale risultano cruciali la regolazione emotiva, la resilienza e l'autoefficacia percepita (Ferreira et al., 2024). Insegnanti con solide competenze socio-emotive gestiscono meglio lo stress, affrontano con maggiore equilibrio le difficoltà quotidiane e instaurano relazioni più costruttive (Cascio et al., 2014). L'autoefficacia, in particolare, costituisce un elemento determinante: Bandura (1997) ha mostrato come la convinzione di poter influenzare l'apprendimento degli studenti riduca l'ansia e accresca la motivazione.

A livello organizzativo incidono invece la chiarezza dei ruoli, il carico di lavoro, le risorse disponibili e la qualità della *leadership* scolastica. Dirigenti che valorizzano i docenti e promuovono la partecipazione rafforzano il senso di appartenenza e il benessere professionale (Leithwood et al., 2006). Un ulteriore nodo cruciale è rappresentato dalle relazioni professionali: rapporti collaborativi tra colleghi, studenti e famiglie alimentano il sostegno reciproco, riducono il senso di isolamento e accrescono la motivazione. Infine, fattori contestuali più ampi, come la precarietà contrattuale, i cambiamenti normativi frequenti o lo scarso riconoscimento sociale della professione, possono amplificare le condizioni di fragilità emotiva e professionale.

La Tabella 3 riassume i principali fattori che influenzano il benessere degli insegnanti, distribuiti sui tre livelli di analisi.

Tabella 3. Fattori di benessere e criticità per i docenti

	Livello individuale	**Livello organizzativo**	**Livello sistemico**
Benessere	Autoregolazione emotiva; autoefficacia;	Supporto dei colleghi; leadership scolastica; carico di	Politiche educative; risorse economiche; riconoscimento

	Livello individuale	Livello organizzativo	Livello sistemico
	motivazione professionale	lavoro equilibrato	sociale
Criticità	Stress personale; conflitto vita-lavoro	Burocrazia eccessiva; mancanza di formazione continua	Precarietà; scarse politiche di valorizzazione del ruolo docente

Come si osserva, le dimensioni personali (es. autoregolazione emotiva) interagiscono con variabili organizzative (*leadership*, carico di lavoro) e sistemiche (politiche educative, riconoscimento sociale), delineando un quadro complesso e interdipendente.

La professione docente è stata descritta come una delle più esposte al rischio di *stress lavoro-correlato* (Cavioni & Grazzani, 2023; Kyriacou, 2000; Marken & Agrawal, 2022). Lo stress, inteso come risposta psicofisiologica a richieste percepite come eccessive rispetto alle risorse disponibili, si attiva quando l'individuo valuta una situazione come minacciosa o sproporzionata alle proprie capacità di adattamento. Nel contesto scolastico, le fonti di stress si moltiplicano a causa della natura multidimensionale del ruolo dell'insegnante, che richiede di operare contemporaneamente su diversi livelli:

- *didattico-pedagogico*, con la progettazione e la gestione delle attività di insegnamento;
- *relazionale*, che implica l'attenzione ai bisogni emotivi e sociali dei singoli studenti, oltre alla costruzione di rapporti significativi con colleghi e famiglie;
- *organizzativo-gestionale*, che riguarda la gestione delle dinamiche di gruppo, il mantenimento di un clima di classe positivo e la mediazione dei conflitti;
- *contestuale*, che riguarda le richieste istituzionali e le interazioni con i sistemi extrascolastici.

La combinazione di questi aspetti, spesso caratterizzati da carichi di lavoro elevati, aspettative multiple e pressioni emotive, espone gli

insegnanti a un rischio maggiore di logoramento psicofisico, con conseguenze sulla salute personale, l'efficacia didattica e la qualità delle relazioni educative.

Tra le principali fonti di vulnerabilità psicologica individuate emergono: carichi di lavoro eccessivi e tempi ridotti per la preparazione delle lezioni (De Simone, Cicotto & Lampis, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2018); mancanza di risorse materiali e di supporto organizzativo (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Guglielmi & Tatrow, 1998); gestione di classi numerose ed eterogenee (Avanzi, Balducci & Fraccaroli, 2013; Friedman-Krauss et al., 2014; Zurlo, Pes & Capasso, 2016); conflitti con studenti, colleghi o famiglie (Petrillo & Donizzetti, 2013); aspettative istituzionali elevate (Cavioni & Grazzani, 2023; Dato, 2019); scarsa valorizzazione sociale della professione (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

A queste si aggiunge il fenomeno della *deposizione emotiva*, ossia il trasferimento sugli insegnanti di emozioni complesse da parte degli studenti — ansia, rabbia, frustrazione —, che richiede un costante lavoro di contenimento (Blandino, 2008; Salzberger-Wittenberg, Williams-Polacco & Osborne, 1993). Questo costante impegno nella gestione delle emozioni altrui, sommato alle sfide relazionali, può accrescere lo stress percepito e aumentare il rischio di logoramento psicologico (Maslach, 1976).

Il protrarsi di tali condizioni nel tempo aumenta significativamente il rischio di *burnout*, definito da Maslach (1992) come esito patologico dell'esposizione prolungata a stress cronico e articolato in tre dimensioni: esaurimento emotivo, che si manifesta con un senso di affaticamento fisico, cognitivo ed emotivo; depersonalizzazione o distacco emotivo, che porta a un atteggiamento di apatia e cinismo nelle relazioni interpersonali; e riduzione delle capacità personali, associata a un senso di inefficacia, perdita di motivazione e percezione di scarso controllo nella gestione delle difficoltà quotidiane (Blandino, 2008; Brouwers & Tomic, 2000; Burke & Greenglass, 1993; Cherniss, 1988; Kyriacou, 1987; Maslach & Jackson, 1981; Wang, Hall & Rahimi, 2015).

In questo quadro si inserisce anche il concetto di *emotional labour* (Hochschild, 1983), che descrive il lavoro emotivo svolto dagli insegnanti

per regolare, esprimere o sopprimere le proprie emozioni in funzione delle aspettative professionali. Le strategie di *surface acting* (simulazione di emozioni adeguate) e di *deep acting* (modificazione del vissuto emotivo) possono risultare funzionali nel breve termine, ma l'uso prolungato è spesso associato a logoramento emotivo, perdita di autenticità e incremento del rischio di *burnout* (Carey & Sutton, 2024; Jeung, Kim & Chang, 2018; Schmidt & Diestel, 2014).

Il modello delle *Job Demands-Resources* (JD-R) di Bakker e Demerouti (2007) offre una cornice utile per comprendere tali dinamiche: il benessere professionale dipende dall'equilibrio tra le richieste (*job demands*) e le risorse (*job resources*). Le richieste includono carichi cognitivi ed emotivi, pressioni temporali, gestione dei comportamenti problematici e dei conflitti relazionali; le risorse, invece, comprendono il sostegno da parte di colleghi e dirigenti, la disponibilità di strumenti adeguati, la formazione continua e la possibilità di partecipare ai processi decisionali. Quando le richieste superano sistematicamente le risorse disponibili, si innesca un processo di logoramento che conferma le evidenze di Maslach e Leiter (2016) sull'impatto negativo dello squilibrio prolungato.

Le conseguenze del *burnout* non si limitano al singolo docente, ma si riflettono sull'intera comunità scolastica: insegnanti emotivamente esausti tendono a utilizzare strategie didattiche meno efficaci e inclusive, instaurano relazioni più distanti e riducono la propria disponibilità empatica, con effetti negativi sul clima di classe e sugli apprendimenti (Alamos et al., 2022; Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2018; Jennings, 2015; Jennings & Greenberg, 2009; Roberts et al., 2016). Viceversa, condizioni di benessere favoriscono l'adozione di pratiche innovative e collaborative, aumentando la motivazione intrinseca e la capacità di costruire relazioni significative (Capone & Petrillo, 2020; Harding et al., 2019; Herman et al., 2020).

In questo scenario, il *Social and Emotional Learning* si configura come un approccio strategico per sostenere il benessere del insegnante. Come discusso nel primo capitolo, il SEL promuove l'autoconsapevolezza,

l'autoregolazione, l'empatia, le abilità relazionali e la decisione responsabile (CASEL, 2020). Tali competenze, fondamentali per gli studenti, risultano cruciali anche per gli insegnanti: consentono di riconoscere e gestire le emozioni, affrontare situazioni stressanti con strategie adattive, costruire relazioni professionali collaborative e mantenere un senso di efficacia. Studi recenti mostrano che docenti formati sui principi del SEL riportano maggiore soddisfazione professionale e resilienza, insieme a una riduzione significativa dei sintomi di *burnout* (Iancu et al., 2018; Jennings, 2011; Schonert-Reichl, 2017; Cipriano et al., 2023). Inoltre, la diffusione del SEL nelle scuole contribuisce indirettamente al benessere degli insegnanti, generando un clima più sereno e cooperativo.

La promozione del benessere dei docenti richiede però una prospettiva sistemica e multilivello (Shriver, Samuel & Schlund, 2025). A livello individuale, risultano efficaci percorsi di formazione continua, programmi di auto-riflessione, pratiche di *mindfulness* e attività mirate alla consapevolezza emotiva (de Carvalho, Pinto & Marôco, 2017). Sul piano organizzativo, diventa fondamentale la creazione di comunità di pratica tra docenti, l'adozione di modelli di *leadership* partecipativa, la distribuzione equa dei carichi di lavoro e l'attivazione di servizi di supporto psicologico (D'Emidio-Caston, 2019). A livello di sistema, occorre orientare le politiche educative verso un riconoscimento esplicito del benessere docente come priorità strategica, attraverso investimenti stabili in risorse e reti di supporto, così da garantire sostenibilità all'impegno educativo e rafforzare la resilienza delle comunità scolastiche (Jones et al., 2016).

In questa direzione, diversi studi sottolineano come il benessere degli insegnanti non possa essere concepito come una responsabilità individuale, ma come il risultato di condizioni strutturali e organizzative che lo rendano possibile (Lee et al., 2023). Roberts e Kim (2019), ad esempio, evidenziano che non è realistico chiedere ai docenti di "auto-regolarsi" o di impegnarsi di più per tutelare il proprio equilibrio: sono piuttosto i sistemi educativi e le politiche scolastiche a dover assumere un

ruolo decisivo nel creare contesti favorevoli, riconoscendo il benessere degli insegnanti come componente essenziale della qualità educativa.

Tuttavia, a fronte di queste prospettive, la letteratura evidenzia una significativa carenza di ricerche e di interventi specificamente rivolti agli insegnanti (Blewitt et al., 2021; Collie, 2017; Molyneux, 2021). Solo di recente si è posta maggiore enfasi sulle competenze socio-emotive del personale scolastico e sul loro impatto sull'insegnamento e sul clima di classe, ma i percorsi formativi e le reti di supporto restano ancora scarsi e frammentari (Bierman & Motamedi, 2015; Bombieri, 2021a; Schonert-Reichl, 2017). Questa lacuna richiede investimenti mirati per rafforzare le competenze socio-emotive dei docenti e il loro benessere professionale, condizione indispensabile per la qualità dei contesti educativi (Bullegas, Mallus & Mura, 2024; Mura, Bullegas & Mallus, 2023; Mallus, Bullegas & Mura, 2025).

In sintesi, il benessere degli insegnanti rappresenta un elemento strutturale della qualità dell'educazione. Promuoverlo significa contribuire alla costruzione di scuole più resilienti, inclusive e partecipative, dove la centralità del docente sia pienamente riconosciuta. In questa prospettiva, il SEL offre una cornice teorica e operativa che integra benessere individuale e sviluppo professionale, rafforzando la dimensione relazionale ed educativa della scuola come comunità. Un docente che sperimenta equilibrio emotivo e qualità della vita lavorativa è infatti più capace di creare contesti di apprendimento significativi, costruire relazioni educative profonde e contribuire al benessere della comunità scolastica.

2.2 Il docente socialmente ed emotivamente competente

Nel contesto educativo contemporaneo, la figura del docente assume un ruolo sempre più complesso, che va ben oltre la trasmissione di conoscenze disciplinari (Mura & Bonaiuti, 2022). L'insegnante è chiamato a essere non solo facilitatore dell'apprendimento, ma anche regolatore emotivo, mediatore delle relazioni e promotore di un clima scolastico inclusivo e motivante (Cavioni & Grazzani, 2023). In questa prospettiva, la

competenza socio-emotiva diventa un elemento fondamentale della professionalità docente, poiché consente di integrare dimensioni cognitive, affettive e relazionali in un unico quadro di azione pedagogica (Gimbert et al., 2023). La qualità dell'insegnamento, infatti, non dipende esclusivamente dalla preparazione didattica, ma anche dalla capacità dell'insegnante di comprendere le proprie emozioni, riconoscere quelle degli altri, costruire relazioni significative e gestire situazioni complesse con equilibrio e consapevolezza (Cottini, 2017a; Hulburt, Colaianne & Roeser, 2020; Roeser, Braun & Choles, 2025).

Le competenze socio-emotive del docente, così come definite dal *framework* CASEL (2020), rimandano rispettivamente ad abilità intra e interpersonali e comprendono cinque aree fondamentali: autoconsapevolezza, autoregolazione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e capacità di prendere decisioni responsabili (Jennings & Alamos, 2025).

L'*autoconsapevolezza* consente all'insegnante di riconoscere i propri stati emotivi, comprenderne le cause scatenanti e le conseguenze sul comportamento, e individuare i propri valori e risorse personali. L'*autoregolazione* riguarda la capacità di gestire emozioni intense, soprattutto quando potrebbero avere effetti dannosi per sé e per gli altri, mantenendo entusiasmo e motivazione anche in situazioni di frustrazione. La *consapevolezza sociale* favorisce l'empatia e la comprensione dei bisogni e delle prospettive degli studenti. Le *abilità relazionali* sostengono la costruzione di rapporti collaborativi con alunni, colleghi e famiglie, includendo la gestione dei conflitti e la capacità di fungere da modello positivo. Infine, la *capacità decisionale responsabile* guida l'insegnante a compiere scelte etiche e coerenti con il contesto educativo, nonché a definire e far rispettare regole condivise (Cavioni & Grazzani, 2023).

La Tabella 4 sintetizza le cinque competenze socio-emotive individuate dal *framework* CASEL, adattate al ruolo del docente e al loro impatto nella pratica didattica.

Tabella 4. Competenze socio-emotive del docente

Competenza	Definizione	Impatto nella pratica didattica
Autoconsapevolezza	Capacità di riconoscere le proprie emozioni, valori e limiti	Maggiore gestione delle reazioni in classe, autenticità nelle relazioni con gli studenti
Autoregolazione	Gestione delle emozioni, dei comportamenti e dello stress	Clima di classe più sereno, prevenzione dei conflitti, resilienza di fronte alle difficoltà
Consapevolezza sociale	Comprendere prospettive e bisogni altrui, empatia, sensibilità interculturale	Promozione dell'inclusione e rispetto delle diversità
Abilità relazionali	Stabilire e mantenere relazioni positive con studenti, colleghi e famiglie	Collaborazione efficace, comunicazione costruttiva, gestione partecipativa della classe
Decisione responsabile	Assumere decisioni etiche e ponderate, valutando conseguenze personali e sociali	Modello di riferimento per gli studenti, sviluppo di senso critico e responsabilità

Come si osserva, le competenze del docente non si esauriscono nella gestione della propria dimensione emotiva, ma si estendono alla costruzione di relazioni significative, alla promozione dell'inclusione e alla responsabilità etica delle decisioni professionali. Queste non sono qualità innate, ma abilità apprendibili e sviluppabili attraverso percorsi di formazione continua, l'esperienza professionale e la riflessione critica sulla propria pratica didattica (Hon et al., 2025; Jennings & Alamos, 2025; Schonert-Reichl, 2019).

La complessità del ruolo docente implica la capacità di muoversi su più piani contemporaneamente: il *compito pedagogico*, legato alla progettazione e conduzione delle attività didattiche; la *relazione con il singolo alunno*, che implica attenzione ai bisogni e alle differenze individuali; e la *relazione con il gruppo classe*, inteso come comunità di apprendimento e contesto di socializzazione (Blandino, 2008). Integrare queste tre dimensioni significa riconoscere che il clima emotivo e relazionale rappresenta la condizione di base per l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. In questa prospettiva, il docente può essere

inteso come un *educatore emotivo* (Buccolo, 2019), che non si limita a trasmettere contenuti ma trasforma la relazione educativa in un vero e proprio "luogo-strumento di apprendimento" (Blandino & Granieri, 1995).

Numerose ricerche hanno evidenziato come docenti socialmente ed emotivamente competenti siano in grado di creare un clima di classe positivo e inclusivo, promuovendo il coinvolgimento, la motivazione e il successo formativo degli studenti (Haslip, Allen-Handy & Donaldson, 2020; Jennings & Greenberg, 2009; La Paro & Pianta, 2003; Marzano, Marzano & Pickering, 2003; Morganti, 2018; Schonert-Reichl, 2017). Tali insegnanti sviluppano maggiore autoefficacia, gestiscono meglio i conflitti e sono meno esposti al rischio di *burnout* (Brackett et al., 2019; Kim et al., 2021). L'integrazione delle competenze socio-emotive nella professionalità docente favorisce inoltre una maggiore coerenza tra identità personale e professionale, rafforzando il benessere psicologico, la soddisfazione lavorativa e il senso di realizzazione nella propria attività (Braun & Hooper, 2024; Doikou & Diamandidou, 2011; Lahey, 2023).

Un aspetto cruciale riguarda il ruolo del docente come modello emotivo per gli studenti (Cottini, 2017a). Le ricerche nel campo delle neuroscienze e della psicologia dell'apprendimento hanno mostrato come le emozioni degli insegnanti influenzino direttamente quelle degli alunni attraverso processi di contagio emotivo (Meyer & Turner, 2006). Un insegnante che gestisce efficacemente le proprie emozioni trasmette sicurezza e stabilità, favorendo negli studenti lo sviluppo di capacità simili. Al contrario, una scarsa capacità di regolazione emotiva può generare instabilità e demotivazione, compromettendo il clima della classe. In questo senso, l'insegnante rappresenta un "adulto stabile di riferimento" (Cotena, 2023), capace di offrire agli studenti una base sicura, sintonizzandosi emotivamente con loro e trasformando conflitti e provocazioni in occasioni educative.

Questa funzione trova riscontro anche nel *Prosocial Classroom Model* (Jennings & Greenberg, 2009), che sottolinea come le competenze socio-emotive e il benessere dell'insegnante siano determinanti per il clima scolastico e per la crescita socio-emotiva degli studenti (Figura 3).

Insegnanti competenti sul piano emotivo non solo influenzano le emozioni degli alunni, ma contribuiscono in modo attivo a costruire un clima di classe positivo attraverso relazioni supportive, attività centrate sui punti di forza degli studenti, regole chiare e la promozione della cooperazione. In questo modo si pongono come modelli di comunicazione prosociale e rispettosa, favorendo lo sviluppo di competenze autentiche (Brown et al., 2023; Jennings & Frank, 2015; Jennings et al., 2017; Mahoney et al., 2021; Martinsone & Damberga, 2017; Morganti, 2018; Sugishita & Dresser, 2019).

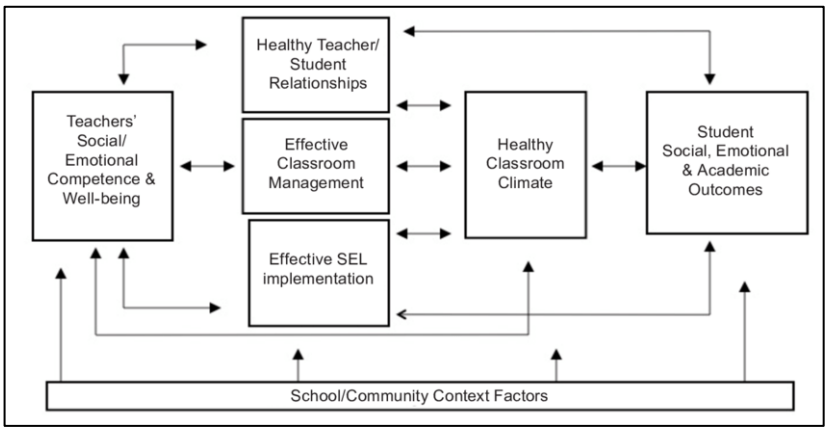

Figura 3. Prosocial Classroom Model (Fonte: Jennings & Greenberg, 2009)

Oltre a fungere da modello, il docente svolge un ruolo fondamentale nel guidare gli studenti alla scoperta del proprio mondo emotivo, aiutandoli a riconoscere, comprendere e gestire i vissuti personali (Bombieri, 2021a). Questo processo contribuisce non solo alla riuscita scolastica, ma anche allo sviluppo di una vita relazionale equilibrata e di abilità di resilienza essenziali per affrontare le sfide personali e sociali (Taylor & Larson, 1999). In un contesto sociale segnato da incertezza e da cambiamenti rapidi, il docente rappresenta per molti alunni una delle poche figure di riferimento stabili (Eccles & Roeser, 2011), rafforzando il senso di appartenenza e l'*engagement* scolastico.

Parallelamente, la qualità della relazione docente-studente svolge un ruolo determinante nello sviluppo socio-emotivo degli alunni. Relazioni

positive alimentano autoefficacia, autostima e abilità sociali (Cavioni & Grazzani, 2023), favoriscono la collaborazione e l'inclusione dei compagni in difficoltà, e costituiscono un fattore protettivo rispetto al rischio di abbandono scolastico, con effetti positivi sia sul profitto sia sul comportamento, in particolare tra gli alunni con difficoltà emotive e regolative, o provenienti da contesti di svantaggio socio-culturale (Pianta, 2001). Gli studenti che sperimentano questo sostegno incontrano un modello di "persona completa" (Noddings, 2005), un educatore capace di integrare ragione ed emotività nelle sfide quotidiane.

Il possesso di solide competenze socio-emotive è quindi essenziale per affrontare la complessità educativa contemporanea, segnata da diversità culturali, bisogni speciali e rischi di dispersione (d'Alonzo, Maggiolini & Zanfroni, 2013). In questo quadro, l'approccio del *Social and Emotional Learning* fornisce un impianto teorico e operativo per integrare tali competenze nelle pratiche didattiche, sostenendo sia la crescita degli studenti sia la professionalità degli insegnanti (CASEL, 2020). Anche a livello europeo, il *framework LifeComp* (Sala et al., 2020) ha ribadito il valore delle competenze socio-emotive come dimensione chiave dell'apprendimento permanente e della cittadinanza attiva, mentre in Italia le *Indicazioni nazionali per il curricolo* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025) e le politiche sulle competenze non cognitive ne sottolineano il ruolo strategico per l'inclusione e il successo formativo.

Su questa linea, la letteratura più recente introduce la figura dell'insegnante *SEL-Ready* (Hon et al., 2023), ovvero un docente che, oltre a conoscere i fondamenti teorici del SEL, dispone delle capacità pratiche e delle disposizioni necessarie per integrarlo nella didattica quotidiana, fungendo da facilitatore e modello per gli studenti. Tale profilo si caratterizza per quattro dimensioni centrali:

1. una comprensione approfondita dello sviluppo sociale ed emotivo;
2. la capacità di promuovere climi positivi in classe e nella scuola;
3. una conoscenza ampia dei quadri teorici, dei programmi e delle pratiche di SEL;

4. la padronanza della scienza del miglioramento continuo, indispensabile per garantire qualità e sostenibilità dell'implementazione (Hon et al., 2025).

Queste competenze costituiscono la base per un'implementazione efficace del SEL: le evidenze mostrano che i risultati migliori si ottengono quando sono gli insegnanti di classe — non professionisti esterni — a condurre in prima persona le attività di promozione delle competenze socio-emotive (Antognazza, 2017; Cefai & Cavioni, 2013). L'efficacia, tuttavia, dipende da una formazione solida e da una supervisione nel tempo (Cavioni & Grazzani, 2023; Dermody & Dusenbury, 2022; Ferreira, Reis-Jorge & Olcina-Sempere, 2025; Hamer, Ross & Holland, 2024; Waajid, Garner & Owen, 2013). Coerentemente, quando il SEL è integrato nella didattica quotidiana, gli studenti registrano guadagni significativi sia sociali che accademici rispetto a interventi affidati a esperti esterni (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012; Morganti, 2018); inoltre, i docenti sviluppano maggiore autoefficacia e soddisfazione lavorativa (Ferreira, Martinsone & Talić, 2020; Morganti, 2018; Oberle et al., 2016).

La letteratura individua, a questo proposito, alcune condizioni abilitanti dell'implementazione: le *credenze* dei docenti sul valore delle competenze socio-emotive; la concezione che attribuiscono alla propria professione (*ruolo*); la *prontezza* percepita, intesa come la consapevolezza di possedere conoscenze e abilità necessarie per integrare il SEL nella pratica quotidiana; e il *benessere psicologico*, che incide sulla qualità dell'insegnamento e sulla gestione delle dinamiche relazionali (Cavioni & Grazzani, 2023).

In particolare, alcune ricerche dimostrano che lo stress e il *burnout* non influiscono solo sul benessere individuale, ma anche sulla fedeltà e sulla qualità con cui i programmi SEL vengono implementati. Elevati livelli di stress, infatti, possono compromettere la coerenza dell'applicazione, mentre interventi mirati alla riduzione dello stress ne rafforzano l'efficacia (Larson et al., 2018). Tale rapporto si presenta come bidirezionale: non solo lo stress ostacola l'implementazione, ma anche una messa in pratica

debole o incoerente può a sua volta alimentare lo stress docente (Domitrovich et al., 2016).

Un ulteriore elemento riguarda il ruolo degli schemi emotivi, ossia le convinzioni profonde che orientano il modo in cui gli insegnanti interpretano e rispondono alle emozioni in classe. Schemi rigidi o disfunzionali possono limitare la capacità di rispondere in modo flessibile e ostacolare l'attuazione efficace del SEL (Cotena, 2023; Edwards et al., 2021; Jennings et al., 2024). Al contrario, sentirsi preparati e competenti aumenta la probabilità di un'implementazione di qualità, grazie a una maggiore padronanza dei contenuti e a più elevati livelli di autoefficacia (Cavioni & Grazzani, 2023; Cefai et al., 2022; Zinsser et al., 2016). In questa prospettiva, il *feedback* mirato sulle competenze SEL dei docenti si è rivelato un potente strumento di miglioramento, capace di generare progressi sia nelle pratiche didattiche sia nelle abilità socio-emotive degli insegnanti stessi (Domitrovich et al., 2019).

In conclusione, il docente socialmente ed emotivamente competente non è soltanto colui che possiede abilità relazionali e regolative, ma un professionista capace di integrare consapevolezza personale, credenze educative e strategie riflessive nella pratica quotidiana. Solo un insegnante che cura il proprio benessere, elabora i propri schemi emotivi e si percepisce pronto ad affrontare le sfide della classe può davvero fungere da modello e facilitatore di crescita socio-emotiva per gli studenti.

2.3 Il docente specializzato e le competenze socio-emotive per l'inclusione

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 individuali, la professionalità docente si connota per crescenti livelli di complessità (Cottini, 2017a; d'Alonzo, 2016; Mura, Zurru & Tatulli, 2019; Ianes, Heidrun & Zambotti, 2011). Essa richiede il possesso di conoscenze e competenze che consentano di promuovere un'azione educativa inclusiva, capace di rispondere in modo

flessibile alle diverse esigenze degli studenti e di valorizzarne le potenzialità (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; d'Alonzo, Bocci, & Pinnelli, 2015; Mura, 2019; 2022; Sibilio & Aiello, 2018).

In quest'ottica, costruire relazioni significative tra colleghi e con gli studenti rappresenta un obiettivo strategico, soprattutto rispetto agli alunni con disabilità, per i quali permane la tendenza a delegare la responsabilità educativa al solo insegnante di sostegno (Mura & Zurru, 2016). Evidenze mostrano che la qualità percepita delle relazioni con i docenti è strettamente connessa al benessere scolastico: alunni con disabilità o con disturbi emotivi e di apprendimento esprimono maggiore insoddisfazione quando i rapporti sono poveri, mentre relazioni autentiche e supportive rafforzano la partecipazione e riducono i rischi di esclusione (Brunsting et al., 2022; Morganti, 2012; Murray & Greenberg, 2001).

In questo quadro, l'insegnante di sostegno, in particolar modo quello specializzato, assume un ruolo centrale nei processi inclusivi (Albanense, 2006; Canevaro, 2004; Di Vita & Pepi Amenta, 1983; Pavone, 2004; Piazza, 1996). La sua azione non si limita a rispondere ai bisogni dell'alunno con disabilità o con bisogni educativi speciali, ma si estende a tutta la comunità classe, in un'ottica di corresponsabilità educativa. La qualità dei processi inclusivi richiama infatti una prospettiva progettuale reticolare e sinergica, nella quale l'insegnante di sostegno e i docenti curricolari collaborano dialetticamente nella presa in carico degli studenti con bisogni educativi speciali (d'Alonzo, 2006; Leone & Moretti, 2007; Canevaro et al., 2011; Ianes, 2014; de Anna, Gaspari & Mura, 2015; Gaspari, 2015).

Tale centralità si declina concretamente nella capacità di attivare risorse interne ed esterne alla scuola e di modulare i processi culturali e sociorelazionali che stanno alla base della costruzione di una società inclusiva (Mura, 2015). È nell'intersezionalità di ruolo e nella capacità di raccordo fra ambienti differenti che si rintracciano alcune delle aree di complessità che contraddistinguono l'esperienza professionale degli insegnanti di sostegno. Alle difficoltà di gestione delle dinamiche di classe e all'attenzione didattico-metodologica verso le fragilità e le esigenze

educative degli allievi, si sommano infatti la necessità di collaborazione e comunicazione con le famiglie, con il *team* docente e con gli specialisti esterni alla scuola (d'Alonzo, 2020; Mura, Zurru & Tatulli, 2020; Mura & Zurru, 2021; Pavone, 2014). Si tratta di aspetti che oltrepassano le sole competenze metodologico-didattiche, per trovare piena realizzazione in un articolato sistema di competenze sociali, relazionali ed emotive, che innervando l'azione didattica promuovono processi di orientamento formativo e di emancipazione individuale e sociale per gli studenti con disabilità (Calidoni et al., 2021; Calvani et al., 2017; Ciraci & Isidori, 2017; Ferrara & Pedone, 2019; Guerini, 2020; Mura, 2018).

Tuttavia, la specificità italiana merita una precisazione: a differenza di molti sistemi educativi che ancora prevedono scuole o classi speciali, in Italia il modello inclusivo si fonda, sin dagli anni Settanta, sulla frequenza degli alunni con disabilità nelle classi comuni con il supporto dell'insegnante di sostegno (L. 517/1977). Questo orientamento ha prodotto una tradizione pedagogica e un *corpus* di ricerche peculiari, incentrati sul ruolo del docente di sostegno come figura-ponte e promotore di inclusione (Cottini, 2017a; de Anna, Gaspari & Mura, 2015; Longo & Di Carlo, 2024). Di conseguenza, gli studi sul *burnout* e sulle difficoltà dei docenti di sostegno, sviluppate in altri contesti, vanno lette con cautela, poiché riferite a realtà organizzative e culturali differenti.

Ciò detto, proprio per la natura intrinsecamente relazionale ed emotivamente intensa del ruolo, gli insegnanti di sostegno sono particolarmente esposti a condizioni di vulnerabilità (Abell, Bauder & Simmons, 2005; Jennett, Harris & Mesibov, 2003; Küçüksüleymanoğlu, 2011). La gestione simultanea di aspetti didattici, relazionali, organizzativi e comunicativi comporta un notevole investimento di energie emotive, che può tradursi in carichi di lavoro elevati e in una percezione costante di pressione. Numerose ricerche evidenziano come questa categoria professionale sia tra le più esposte a stress lavoro-correlato e a rischio di *burnout* (Brunsting et al., 2014; Brunsting et al., 2023; Jones & Youngs, 2012; Lee et al., 2023).

Il *burnout* non dipende solo dall'entità dei bisogni educativi con cui i docenti di sostegno si confrontano, ma è fortemente influenzato anche da fattori di contesto. Tra le criticità più frequentemente segnalate a livello internazionale rientrano una preparazione iniziale insufficiente (Garwood et al., 2018; Perryman & Calvert, 2020), il debole supporto amministrativo (Crane & Iwanicki, 1986; Perryman & Calvert, 2020), la scarsità di risorse materiali e organizzative (Bettini et al., 2019; 2020), l'eccessiva burocrazia (Vannest & Hagan-Burke, 2010) e carichi di lavoro ingestibili (Bettini et al., 2020; Cumming et al., 2021).

Nel contesto italiano, contraddistinto dal modello inclusivo, emergono invece specifiche difficoltà che riflettono la peculiarità del ruolo: il mancato riconoscimento professionale (Mura & Zurru, 2016), l'isolamento rispetto ai colleghi curricolari (Mura, 2014) e la frequente delega delle responsabilità educative al solo docente di sostegno (Mura & Zurru, 2019). Questi aspetti, strettamente legati alla struttura stessa del sistema inclusivo, contribuiscono a generare un diffuso senso di solitudine professionale e di frustrazione, con ricadute dirette sul benessere degli insegnanti e sulla qualità dei processi inclusivi.

Non sorprende, quindi, che anche in Italia si registrino segnali di disaffezione e di abbandono del ruolo dopo pochi anni di servizio (Mura, Zurru & Tatulli, 2019). Parallelamente, la letteratura internazionale mostra come l'alto *turnover* e l'uscita precoce dalla professione costituiscano un problema diffuso anche in altri sistemi educativi, seppur legato a condizioni strutturali e organizzative differenti (Billingsley & Bettini, 2019; Billingsley et al., 2020; Theobald et al., 2020).

Accanto a questi fattori organizzativi, la dimensione emotiva del lavoro rappresenta un ulteriore elemento critico. La gestione quotidiana di situazioni emotivamente complesse e la costante esposizione a situazioni di fragilità richiedono elevate competenze di regolazione emotiva e resilienza, pena il rischio di logoramento progressivo (Brunsting et al., 2022; Hastings & Brown, 2002; Lee et al., 2023). Quando tali risorse interne non sono sostenute da percorsi formativi e da spazi di supervisione, cresce la probabilità che l'insegnante sperimenti difficoltà

emotive e sociali, ridotta *performance* lavorativa e abbandono precoce della professione (Cumming et al., 2021; Irvin et al., 2013; Madigan & Curran, 2020; Oakes et al., 2021; Wong et al., 2017).

Al tempo stesso, la letteratura mostra che solide competenze socio-emotive costituiscono un fattore protettivo rispetto al *burnout* (Catalano & Folini, 2023; Iqbal & Noor, 2023; Mancini, Mameli & Biolcati, 2022; Ngui & Lay, 2020). Insegnanti capaci di riconoscere e gestire le proprie emozioni, di costruire alleanze educative con colleghi e famiglie e di mantenere una prospettiva riflessiva sul proprio operato mostrano maggiore resilienza e soddisfazione lavorativa, anche in contesti complessi. In questa prospettiva, il rafforzamento delle competenze socio-emotive non è soltanto funzionale al benessere degli alunni, ma rappresenta una risorsa strategica per la tenuta professionale degli insegnanti di sostegno (De Stasio et al., 2015).

La missione del docente specializzato si colloca infatti al crocevia tra didattica individualizzata, mediazione relazionale e costruzione di ambienti di apprendimento accoglienti e collaborativi. Egli agisce come figura-ponte tra studenti, compagni, famiglie ed *équipe* multidisciplinari, in un ruolo ad alto investimento emotivo che richiede capacità personali e interpersonali non meno delle competenze didattiche. La letteratura richiama pertanto la necessità di programmi specifici che integrino lo sviluppo socio-emotivo con la riflessione critica sulla pratica, offrendo spazi di supervisione, confronto tra pari e comunità professionali in grado di sostenere la resilienza e il benessere dei docenti (Bullegas, Mallus & Mura, 2024; Mallus, Bullegas & Mura, 2025; Mura, Bullegas & Mallus, 2023).

L'esperienza pluridecennale degli insegnanti di sostegno, che ha contribuito a diffondere una consapevolezza culturale più ampia sul tema dell'inclusione, mostra chiaramente che questa non può essere considerata responsabilità esclusiva di una sola figura (Mura, 2019). Tutti i docenti sono chiamati a contribuire attivamente alla costruzione di contesti educativi equi e accoglienti, assumendo un ruolo corresponsabile nei processi formativi. In questa direzione, la letteratura internazionale

richiama il profilo del *docente inclusivo* (EADSNE, 2012), che comprende competenze pedagogiche, relazionali ed etiche necessarie per sostenere una scuola realmente inclusiva.

Il profilo delineato si caratterizza per la capacità di valorizzare la diversità degli studenti come risorsa, di sostenere processi di apprendimento centrati sulla partecipazione, di collaborare efficacemente con colleghi e famiglie e di coltivare un atteggiamento riflessivo e orientato al miglioramento continuo (Cottini, 2017b; Mura, 2019; Mura & Zurru, 2019). La costruzione di una scuola realmente inclusiva richiede quindi che tutti gli insegnanti sviluppino competenze relazionali, comunicative ed emotive, accanto a quelle disciplinari e metodologico-didattiche, così da contribuire in maniera congiunta al benessere e al successo formativo di ogni studente (Ianes, 2016; Morganti, Pascoletti & Signorelli, 2020; Szpunar, 2022).

In questa direzione, Cottini (2017a) ha proposto una rappresentazione sintetica del profilo dell'insegnante inclusivo, articolato in diverse aree di conoscenze e competenze – personali, metodologiche, sociali e manageriali – integrate nella cornice della didattica inclusiva (Figura 4).

In sintesi, il docente specializzato incarna un modello di professionalità che intreccia in modo inscindibile competenze tecnico-didattiche e socio-emotive. La sua azione non riguarda soltanto l'apprendimento degli alunni con bisogni educativi speciali, ma si estende al benessere dell'intera comunità scolastica, contribuendo a costruire una cultura dell'inclusione fondata sulla corresponsabilità. Proprio in questa direzione, il profilo del docente specializzato rappresenta un punto di riferimento e, al tempo stesso, un richiamo per tutti i docenti, che sono chiamati a condividere la responsabilità educativa e a sviluppare competenze inclusive nel loro agire quotidiano. Valorizzare il benessere e le competenze socio-emotive degli insegnanti di sostegno, e più in generale di tutti gli insegnanti, significa non solo riconoscerne appieno la funzione, ma garantire qualità e sostenibilità ai processi inclusivi, rafforzando la resilienza delle scuole e la capacità del sistema educativo di accogliere le differenze come risorsa.

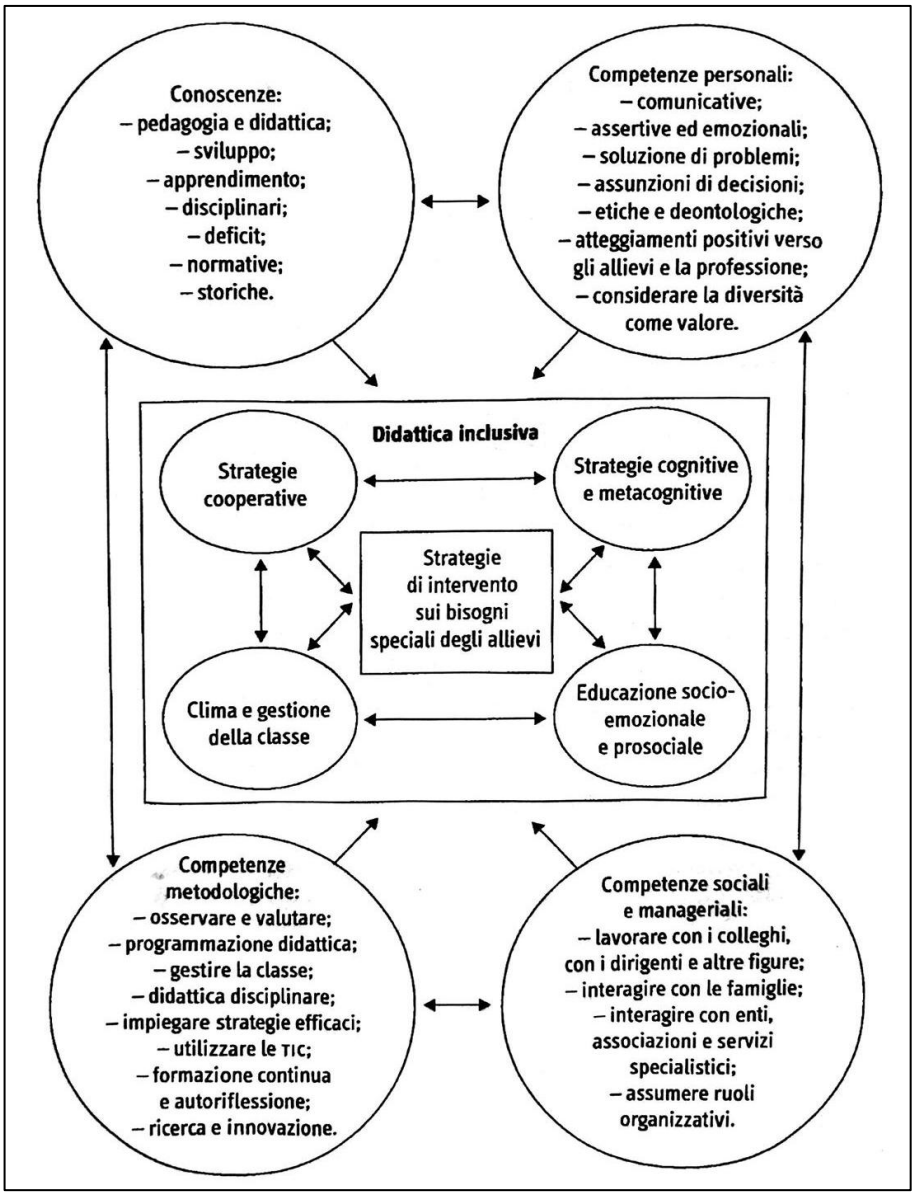

Figura 4. Il profilo dell'insegnante inclusivo: conoscenze e competenze (Fonte: Cottini, 2017a)

2.4 Formazione per lo sviluppo delle competenze socio-emotive

La formazione dei docenti, in particolar modo di quelli di sostegno, costituisce uno snodo fondamentale per lo sviluppo delle competenze socio-emotive, indispensabili a sostenere il benessere, la qualità delle relazioni e l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento (CASEL, 2020). La classe, infatti, rappresenta un contesto potenzialmente stressante in cui coesistono molteplici fattori; in tale scenario gli

insegnanti sono chiamati a esercitare autocontrollo e competenza emotiva per affrontare le difficoltà quotidiane senza scaricare ansia e aggressività nelle interazioni (Cottini, 2017; Cottini & Rosati, 2008; Morganti, 2012).

La centralità di tali competenze, già riconosciuta nei principali *framework* europei e nazionali, trova una traduzione operativa proprio nei percorsi di formazione iniziale e in servizio, che dovrebbero promuovere consapevolezza personale, autoregolazione emotiva e abilità relazionali. In questa prospettiva, il profilo professionale dell'insegnante si amplia nella direzione di un docente "emotivamente alfabetizzato", capace di integrare competenze personali, metodologiche, organizzative e relazionali, considerate prerequisiti indispensabili per una scuola inclusiva ed equa (Morganti, 2012).

Nonostante ciò, la letteratura segnala diverse criticità. Molti insegnanti si sentono poco preparati ad affrontare le dimensioni emotive, comportamentali e relazionali legate alla gestione della classe (Prothero, 2022; Walter, Gouze & Lim, 2006; White, Bristol & Britton, 2022; Will, 2020). Ricerche recenti evidenziano una grave carenza di percorsi formativi strutturati, sia nella fase iniziale che nell'aggiornamento in servizio, con ricadute sulla percezione di inadeguatezza (Bridgeland et al., 2013; DePaoli et al., 2017; Hamilton et al., 2019). A questo si aggiunge la mancanza di tempo e di risorse: docenti frequentemente oberati da carichi di lavoro e orari frammentati faticano a dedicarsi allo sviluppo delle competenze socio-emotive, privilegiando soluzioni tecniche immediate a scapito di un'elaborazione riflessiva (Fedeli & Munaro, 2022; Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013; Ulla & Poom-Valickis, 2023).

Alle criticità organizzative si sommano quelle normative. In Italia, il Decreto 30 settembre 2011 ha riconosciuto tra i requisiti di accesso alla specializzazione per il sostegno competenze quali empatia e intelligenza emotiva; tuttavia, tali dimensioni non risultano valorizzate nel profilo di uscita, più centrato su aspetti metodologici e disciplinari. Il rischio è considerare le competenze socio-emotive come prerequisiti impliciti, anziché obiettivi espliciti della formazione docente (Morganti & Bocci, 2017). Proprio l'ambito relazionale — dove si collocano molte delle

difficoltà complesse del lavoro d'aula — viene spesso lasciato alla discrezionalità individuale o ad autoformazione sporadica, mentre richiederebbe una preparazione specifica già in accesso alla professione per osservare, riconoscere e gestire le dinamiche socio-emotive della classe (Blandino, 2008; Ferreira et al., 2023).

Appare quindi necessario ripensare contenuti e dispositivi della formazione iniziale: pur affrontando saperi disciplinari, metodologici e didattici, i percorsi universitari e abilitanti lasciano spesso inesplorata la dimensione emotiva e relazionale, senza fornire strumenti operativi per gestire conflitti, ansia o manifestazioni emotive intense (Markowitz & Bouffard, 2020). Questo vuoto rischia di privare gli insegnanti di risorse per trasformare tali situazioni in momenti educativi e per fungere da modello nella regolazione delle emozioni (Cotena, 2023; Morganti, 2018). Di qui l'opportunità di includere fin dall'inizio strumenti di valutazione e sviluppo delle competenze socio-emotive e relazionali (*screening*, laboratori mirati), nonché di valorizzare il tirocinio come luogo di integrazione tra "sapere" e "saper fare", decisivo per costruire una professionalità consapevole delle sfide quotidiane (Allen et al., 2022; Catarsi & Fortunati, 2009; Hon et al., 2025).

In parallelo, la formazione in servizio non può ridursi a occasioni episodiche: va incorporata nella cultura professionale, alimentando una mentalità critica e promuovendo un costante rinnovamento delle pratiche educative (Buccolo, 2019; Cottini, 2017a). L'aggiornamento continuo — inteso come acquisizione di nuove competenze e rielaborazione dell'esperienza — è una leva decisiva per sviluppare non solo abilità tecniche, ma anche competenze emotive e relazionali al servizio del benessere della comunità scolastica.

Nel concreto, una scuola segnata da esigenze educative crescenti richiede docenti con professionalità rinnovata e diffusa (Bombieri, 2021c; Cottini, 2017a; Fedeli & Munaro, 2022; Mura, 2019; Mura & Bonaiuti, 2022). Non solo i docenti di sostegno, ma tutti gli insegnanti devono essere formati a gestire situazioni complesse e a condividere responsabilità educative. La qualità dell'insegnamento non si misura unicamente su

competenze metodologiche e tecniche, ma anche sulla capacità di sviluppare abilità comunicative, assertive e relazionali essenziali per gestire efficacemente le interazioni (Cottini & Rosati, 2008; Morganti, 2012).

La letteratura pedagogica invita a considerare le competenze socio-emotive come parte integrante della professionalità riflessiva (Schön, 1983). Non si tratta soltanto di applicare tecniche relazionali, ma di sviluppare una consapevolezza critica rispetto al proprio ruolo, alle modalità comunicative e all'impatto delle emozioni sulla relazione educativa. Un docente socialmente ed emotivamente competente osserva sé stesso in azione, analizza le dinamiche interpersonali e adotta strategie intenzionali per sostenere il benessere proprio e degli studenti. La capacità riflessiva diventa così essenziale: interrogarsi sulle esperienze quotidiane, anche conflittuali, consente di trasformarle in apprendimento e di mantenere consapevolezza critica e coerenza educativa (Bombieri, 2021b; Collacchioni, 2011; Dal Zovo, 2015; Dato, 2019).

Promuovere la riflessività significa preservare l'autenticità dell'insegnante, intesa come integrazione consapevole tra vissuti emotivi e pratica educativa, evitando risposte stereotipate. Un docente che connette emozioni, pensieri e scelte pedagogiche appare più credibile agli occhi degli studenti e costruisce un clima di fiducia (Bombieri, 2021b). Per questo, lo sviluppo delle competenze socio-emotive richiede percorsi formativi che vadano oltre l'acquisizione di tecniche, favorendo consapevolezza personale e riflessione critica (Ferreira, 2022; Mortari, 2017; Silva & Valbusa, 2017; Szpunar, 2022; Valbusa et al., 2022).

Su questa linea, ripensare la professionalità docente significa superare l'idea dell'insegnante come mero esecutore di indicazioni e promuovere una figura attiva e progettuale, capace di elaborare percorsi flessibili e situati, rispondendo ai bisogni concreti degli studenti e dei contesti (Cambi, 2002; Cunti & Priore, 2019; Morganti, 2012; Szpunar, 2022). L'insegnante diventa così un "professionista riflessivo" (Schön, 1983), chiamato a integrare *hard skills* e *soft skills* per sostenere processi educativi autentici e inclusivi (Bombieri, 2021a; Mortari, 2003; 2017).

Tale visione si colloca nella tradizione che, da Dewey (1933; 1938) a Schön (1993), pone autoanalisi e riflessione ricorsiva sul proprio agire come pilastri della crescita professionale (Cottini, 2017a; Morganti, 2018; Mura, Zurru & Tatulli, 2019; Mura & Bonaiuti, 2022). In questo senso, l'insegnamento stesso può essere inteso come una vera e propria *impresa emotiva* (Morganti, 2012; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009), che esige l'integrazione tra pensieri, emozioni e comportamenti e richiede ai docenti di regolare le proprie risposte emotive, modulandone intensità e durata per elevare la qualità delle interazioni educative (Albanese et al., 2014).

La formazione deve essere radicata nell'esperienza concreta della vita scolastica quotidiana, creando spazi di riflessione che permettano al docente di integrare teoria e pratica. Non esistono soluzioni universali: è necessario un processo continuo di apprendimento che supporti l'insegnante nel gestire la complessità delle relazioni educative e rafforzi la sua efficacia professionale e il benessere emotivo (Bombieri, 2021a; 2021c; Costa, 2011; Cottini, 2017a).

Per contro, in una professione ad alto rischio di stress lavoro-correlato, la richiesta di gestire insieme le proprie emozioni e quelle degli studenti può diventare un'ulteriore fonte di pressione, evidenziando la necessità di percorsi formativi e di supervisione che sostengano le competenze socio-emotive dei docenti e aiutino a ristrutturare le credenze professionali, migliorando prontezza, autoefficacia e benessere (Agyapong et al., 2023; Corcoran & O'Flaherty, 2022; Donahue-Keegan, Villegas-Reimers & Cressey, 2019; Katz, Mahfouz & Romas, 2020; Markowitz & Bouffard, 2020; Meyer, Richter & Kempert, 2024; Nalipay et al., 2021; Sauve & Schonert-Reichl, 2019; White, Bristol & Britton, 2022; Zito et al., 2024).

In questa chiave, il rischio di *burnout* non dipende solo dalla quantità di stimoli negativi o dalla problematicità delle situazioni affrontate, ma dalla mancanza di spazi di pensiero dove elaborare i vissuti professionali. In assenza di contenitori che consentano di metabolizzare e dare senso a conflitti e frustrazioni, cresce la probabilità di logoramento emotivo (Bion, 1948; Blandino, 2008). Formazione e supervisione non assolvono dunque

a una mera funzione di aggiornamento tecnico, bensì sostengono la capacità riflessiva e prevengono il collasso emotivo tipico del *burnout* (Bodensteiner, Bauer & Lewalter, 2025; Catalano & Folini, 2023; Lee et al., 2023; Stanzione, 2023).

Gli interventi mirati alle competenze socio-emotive e al benessere degli insegnanti mostrano prospettive promettenti, con effetti positivi documentati da diverse revisioni sistematiche (Dreer & Gouasé, 2022; Vo & Allen, 2022) e meta-analisi (Oliveira et al., 2021a; Oliveira et al., 2021b; Paudel et al., 2022).

Risulta pertanto cruciale disporre di dispositivi che affianchino alla riflessione strategie di *coping* concrete: tecniche di rilassamento e autoregolazione, come il *training* autogeno e il *biofeedback* (Leiter, 1991; Mosher & Burti, 1991); pratiche di consapevolezza e meditazione (Harris et al., 2016; London et al., 2023; Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Schussler et al., 2010; 2016); tutoraggio, *mentoring* e *coaching* (Doyle et al., 2023; Fatahi, 2022; Melnick & Martinez, 2019); l'apprendimento basato sulla simulazione (Kasperski & Hemi, 2022); pratiche di apprendimento esperienziale (Kolb, 1984; Williams & Sembiante, 2022); percorsi di supporto psicologico (Farber, 2000; Horowitz, 2003); interventi di ristrutturazione cognitiva, capaci di modificare le modalità di interpretazione degli eventi stressanti (Gross & John, 2002).

Un esempio particolarmente significativo di questo approccio è il *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE) (Jennings, 2016), un programma di sviluppo professionale basato sul *Prosocial Classroom Model* (Jennings & Greenberg, 2009), che integra contenuti psicoeducativi, attività esperienziali e pratiche di *mindfulness* per potenziare le competenze socio-emotive e il benessere degli educatori lungo l'intero anno scolastico (Jennings et al., 2019). Un altro esempio è il programma RULER (Brackett et al., 2012), che propone strumenti per sviluppare autoregolazione e consapevolezza emotiva; tra questi, il Meta-momento aiuta i docenti a riconoscere ed evitare reazioni automatiche dannose, orientandoli verso comportamenti coerenti con il proprio "miglior sé" e offrendo così un modello autentico agli studenti (Hoffmann

et al., 2020). In questa direzione si collocano anche esperienze più recenti che sfruttano la tecnologia: ad esempio, la simulazione *At-Risk for High School Educators*, che consente agli insegnanti di esercitarsi a riconoscere le emozioni e a utilizzare un linguaggio di supporto con studenti in difficoltà, mostrando il potenziale delle tecnologie immersive a sostegno della formazione socio-emotiva dei docenti (Albright et al., 2022).

Accanto a queste proposte individuali, assumono particolare rilievo i modelli collettivi ed esperienziali, che offrono spazi strutturati e continuativi per condividere difficoltà con colleghi e dirigenza, riducendo il rischio di logoramento emotivo e aumentando la capacità di dare senso alle esperienze problematiche (Wilson-Barnett, 1979; Blandino & Granieri, 2002). Questa prospettiva, basata sulla condivisione in gruppo, consente di sviluppare una competenza emotiva autentica a sostegno della qualità delle relazioni educative e della gestione delle complessità didattiche. In tale direzione si collocano modelli formativi come il *metodo Tavistock* (Harris, 2018), che allena all'osservazione delle dinamiche emotive implicite nei contesti scolastici, e il *Gruppo Balint* (Balint, 1957), inizialmente nato in ambito clinico ma oggi applicato anche alla scuola, che promuove l'esplorazione dei vissuti personali e la consapevolezza emotiva attraverso il confronto e l'analisi di situazioni complesse (Bombieri, 2021a).

Coerentemente, la formazione dovrebbe promuovere capacità osservative raffinate e una sensibilità emotiva tali da andare oltre i comportamenti visibili degli studenti per cogliere emozioni sottostanti e dinamiche relazionali profonde. La valorizzazione della soggettività del docente e della sua consapevolezza emotiva è un presupposto per relazioni autentiche, riconoscimento reciproco e crescita socio-emotiva dell'intera comunità scolastica. Formare insegnanti capaci di leggere i segnali emotivi e riflettere criticamente sulla propria esperienza significa renderli più pronti ad affrontare contesti complessi e a svolgere con efficacia il ruolo di facilitatori dell'apprendimento (Bombieri, 2021b; Mortari, 2015; Silva & Valbusa, 2017).

In sintesi, lo sviluppo delle competenze socio-emotive nei docenti non può essere affidato a interventi frammentari o superficiali: richiede una formazione continua, radicata nell'esperienza e sostenuta da supervisione professionale, capace di coniugare consapevolezza personale, riflessione critica e applicazioni didattiche. Sostenere questi percorsi significa potenziare l'efficacia dei programmi SEL, promuovere il benessere dei docenti, migliorare la qualità delle relazioni educative e contribuire alla costruzione di scuole più inclusive, resilienti e partecipative (Bullegas, Mallus & Mura, 2024; Mallus, Bullegas & Mura, 2025; Mura, Bullegas & Mallus, 2023).

In conclusione, la competenza socio-emotiva del docente, curricolare e di sostegno, rappresenta una risorsa strategica per migliorare la qualità dell'insegnamento e costruire contesti educativi inclusivi e significativi. Sostenere il suo sviluppo significa investire nella formazione, iniziale e continua, e promuovere politiche educative orientate al benessere, affinché la scuola diventi una comunità di apprendimento in cui emozioni, relazioni e conoscenze si intrecciano per offrire agli studenti un'esperienza educativa più autentica e trasformativa.

Capitolo III
Comunità di pratica e ambienti digitali: traiettorie di sviluppo professionale del docente

3.1 Comunità di pratica dei docenti e approcci collaborativi

La complessità della scuola contemporanea richiede che l'insegnamento si configuri come una pratica riflessiva che apprende nell'azione (Bombieri, 2021a; Cottini, 2017a; Fabbri, 2017; Morganti, 2018; Mura, Zurru & Tatulli, 2019; Mura & Bonaiuti, 2022). La letteratura evidenzia, in tal senso, la necessità di ripensare la pratica, di ridefinire i ruoli e le aspettative sugli esiti degli studenti e di sperimentare modalità didattiche inedite (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Flushman, Guise & Hegg, 2021). In questa direzione, una risposta coerente è offerta dai dispositivi di apprendimento collaborativo tra pari, che valorizzano l'indagine sulla pratica e la costruzione situata della conoscenza professionale (Buysse, Sparkman & Wesley, 2003; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Mak & Pun, 2015; Schuck et al., 2013).

Lo sviluppo professionale non si esaurisce, infatti, nella formazione individuale, ma si alimenta nei contesti di interazione quotidiana, dove si condividono esperienze, pratiche e significati (OECD, 2020b). Ne deriva una concezione sociale e situata dell'apprendimento professionale, radicata nelle culture scolastiche e nei processi di costruzione collettiva del sapere, in cui l'avanzamento dipende dal modo in cui si negoziano i significati, si interpretano le esperienze e si consolidano, nel tempo, pratiche intenzionali e condivise (Avalos, 2011; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Day & Sachs, 2005; Desimone, 2009; Fabbri, 2007; Guskey, 2002; Korthagen, 2004; 2010).

In questa cornice, il concetto di Comunità di Pratica (*Community of Practice*, CoP) offre un impianto teorico capace di leggere l'apprendimento come partecipazione a pratiche sociali. Introdotto da Lave e Wenger (1991)

nell'ambito della teoria dell'apprendimento situato, il termine designa gruppi di persone che condividono un interesse o una pratica professionale e che apprendono collettivamente attraverso l'interazione, lo scambio e la riflessione sull'esperienza (Brown & Duguid, 1991; Lave & Wenger, 1991). In tale prospettiva, l'apprendimento non coincide con l'acquisizione individuale di conoscenze, ma con la partecipazione a pratiche sociali che costruiscono significati condivisi e identità professionali. La conoscenza emerge dunque dall'azione congiunta e dal dialogo tra pari, piuttosto che dalla mera trasmissione di contenuti (Fabbri, 2007; Martinelli, 2004; Pierri & Repetto, 2018; Zucchermaglio, 2002).

In coerenza con questa impostazione, nelle CoP la conoscenza è un esito emergente dell'interazione: supera la somma dei contributi individuali perché scaturisce dall'intreccio di relazioni, strumenti e *routine* condivise (Wenger, 1999; 2006). L'apprendimento assume i tratti di un apprendistato cognitivo, nel quale si osserva, si sperimenta, si riceve sostegno e si conquista gradualmente autonomia nel fronteggiare problemi professionali (Brown & Duguid, 1991). La *legitimate peripheral participation* indica la traiettoria che porta i nuovi arrivati, fin dall'ingresso, ad accedere a risorse e conversazioni, interagire con i più esperti e avanzare dal margine al centro (Lave & Wenger, 1991). Lungo questo percorso non crescono soltanto le competenze, ma si consolida anche l'identità professionale: il neofita assume ruoli via via più attivi fino a essere riconosciuto come membro competente (Cuddapah & Clayton, 2011; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999).

La tensione al miglioramento condiviso alimenta la partecipazione e chiarisce la progressione verso una partecipazione piena e competente. L'appartenenza non riguarda la sola padronanza di contenuti, ma la capacità di agire con gli altri contribuendo al repertorio comune e accrescendo il capitale professionale collettivo. Nessun membro, da solo, può rappresentare la pratica nella sua interezza; la competenza è distribuita e si costruisce nell'interdipendenza dei contributi (Wenger, 2006).

Le comunità di pratica si configurano come sistemi di significato in cui la conoscenza è incorporata nelle attività, nelle relazioni e negli strumenti condivisi. Wenger (1999; 2006) precisa tre dimensioni costitutive delle CoP: il dominio, la comunità e la pratica. Il *dominio* rappresenta l'ambito di interesse o di competenza che conferisce identità e direzione alla comunità; la *comunità* è l'insieme di relazioni e di legami che sostengono la fiducia, la reciprocità e l'apprendimento collettivo; la *pratica* costituisce il repertorio condiviso di strumenti, linguaggi, strategie e narrazioni che danno forma alla conoscenza comune. Il valore formativo della CoP dipende dall'equilibrio fra le sue tre dimensioni: il dominio evita la dispersione degli scopi, la comunità mantiene la coesione, la pratica rende cumulativa la conoscenza.

In termini operativi, queste componenti trovano espressione nell'*impresa comune*, che orienta la definizione condivisa di problemi e di priorità, nell'*impegno reciproco*, che sostiene le interazioni e la responsabilità collettiva, e nel *repertorio condiviso*, fatto di strumenti, *routine*, linguaggi e artefatti che danno memoria e trasferibilità alla pratica (Pierri & Repetto, 2018; Wenger, 2006). Questa equivalenza consente di leggere *dominio–comunità–pratica* come scopo, relazione e strumenti in equilibrio dinamico, ancorando il modello al lavoro quotidiano dei docenti. In questa prospettiva, la costruzione del sapere si articola nella dialettica partecipazione–reificazione: i significati negoziati nelle interazioni vengono trasformati in artefatti – protocolli, unità di apprendimento, lessico professionale – che danno memoria, orientamento e trasferibilità alla pratica (Wenger, 1999; 2006).

Tra le funzioni principali delle comunità di pratica rientrano la condivisione di esperienze e di conoscenze, la facilitazione dell'apprendimento e il miglioramento della *performance* professionale. Esse contribuiscono inoltre ad accrescere la flessibilità organizzativa, a rafforzare l'integrazione tra i membri e a promuovere l'innovazione. Le CoP plasmano il potenziale di apprendimento collettivo sia attraverso la conoscenza che si sviluppa al loro interno, sia tramite le interazioni che si generano ai loro confini, dove le pratiche si contaminano e si rinnovano

(Wenger, 2006). Dal punto di vista dei processi di conoscenza, le loro funzioni comprendono la creazione, l'accumulazione e la diffusione del sapere, lo scambio e l'interpretazione di informazioni, la conservazione delle conoscenze attive e lo stimolo allo sviluppo delle competenze e delle identità professionali dei membri (Pierri & Repetto, 2018).

Le CoP operano soprattutto sul versante dell'apprendimento informale, evolvendo in modo situato in risposta a interessi condivisi e problematiche comuni; la partecipazione non è finalizzata a qualifiche formali, ma al miglioramento della pratica attraverso interazioni regolari tra pari (Barton & Tusting, 2005; Jashapara, 2004; Wenger, 2006).

L'approccio wengeriano ha influenzato profondamente gli studi sull'apprendimento professionale, spostando l'attenzione dalla sola dimensione individuale a quella relazionale e contestuale. L'idea di apprendimento come appartenenza (*learning as belonging*) mette in primo piano i processi di partecipazione e di negoziazione di significati, con implicazioni per l'identità professionale del docente, che si struttura attraverso la collaborazione, la riflessione condivisa e i repertori comuni di pratica (Wenger, 1999; 2006; Li et al., 2009).

In questa prospettiva si collocano modelli affini, che condividono l'idea di apprendimento situato e socialmente mediato: le *Professional Learning Communities* (PLC), che organizzano la collaborazione attorno ai risultati degli studenti, alla responsabilità collettiva e ai cicli di indagine basati su evidenze (*collective inquiry*), enfatizzando l'uso dei dati per il miglioramento (DuFour, 2004; Stoll et al., 2006); e le *New Teacher Learning Communities* (NTLC), focalizzate sui processi di induzione e di *mentoring* per i docenti neoassunti e sulla costruzione di repertori professionali attraverso il confronto tra pari (Achinstein & Athanases, 2006; Loughran, 2002). Pur nella prossimità, le CoP restano ancorate al nesso dominio–comunità–pratica e ai processi identitari di partecipazione; le PLC istituzionalizzano *routine* collaborative orientate ai risultati; le NTLC presidiano soprattutto la socializzazione professionale.

Nel loro insieme, questi approcci si collocano entro paradigmi socio-costruttivisti e dialettici dell'apprendimento, dove la conoscenza

professionale si sviluppa attraverso l'interazione sociale, la negoziazione di significati, la riflessività e l'azione condivisa (Brookfield & Preskill, 2012; Lahey, 2023). In questa chiave, l'apprendimento è mediato culturalmente e linguisticamente (Vygotskij, 1986), avanza quando si negoziano i punti di vista e si problematizzano le pratiche (Moshman, 1982) e affida ai professionisti la responsabilità di argomentare, giustificare e comunicare le proprie scelte alla comunità (Fosnot, 1996). Le CoP dei docenti si configurano come spazi dialogici in cui le differenze di sguardo vengono trasformate in comprensioni condivise e in repertori comuni di pratica.

La letteratura sul docente come professionista riflessivo rafforza tale lettura: la pratica riflessiva (Schön, 1983) inquadra il sapere professionale come costruzione situata attraverso la *reflection-in-action*, ovvero la riflessione che avviene durante l'azione, e la *reflection-on-action*, ossia la riflessione successiva all'esperienza. Entrambe costituiscono momenti essenziali del pensiero professionale, poiché permettono di apprendere dall'esperienza, di migliorare la qualità dell'insegnamento e di costruire una pratica consapevole (Fabbri, 2007; Pierri & Repetto, 2018).

In approfondimento a tale prospettiva, Korthagen propone il modello ALACT (Figura 5), che descrive la riflessione come processo ciclico articolato in cinque fasi — azione (*Action*), analisi della situazione (*Looking back on the action*), consapevolezza dei fattori essenziali (*Awareness of essential aspects*), scelta di alternative (*Creating alternative methods of action*) e sperimentazione di nuove azioni (*Trial*) — orientando la trasformazione della pratica attraverso la consapevolezza e l'intenzionalità (Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen et al., 2001; Korthagen & Vasalos, 2005). In lavori successivi, l'autore introduce il modello dei livelli (*Onion Model*), che evidenzia come il cambiamento autentico non riguardi solo le competenze e i comportamenti, ma anche le credenze, l'identità professionale e la missione personale del docente (Hoekstra & Korthagen, 2011; Korthagen, 2004; 2017; Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009). L'integrazione tra riflessione e identità — definita *core reflection* — esplicita il ruolo delle dimensioni emotive e motivazionali

nella crescita professionale, mostrando come lo sviluppo non sia solo tecnico, ma profondamente connesso alla persona dell'insegnante.

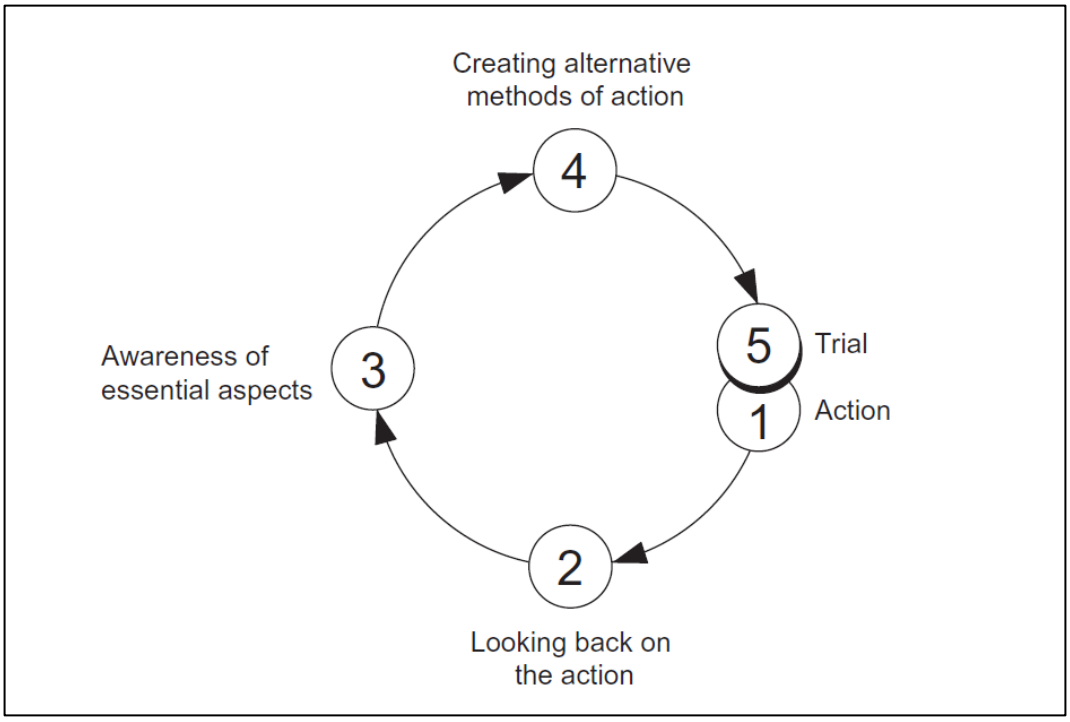

Figura 5. Il modello di riflessione ALACT (Fonte: Korthagen et al., 2001)

La riflessione "nella" e "sulla" pratica, condotta su problemi autentici e documentata in modo collettivo, consente ai docenti di mettere a fuoco le premesse di senso che guidano l'azione, di rinegoziarle criticamente e di testare alternative didattiche (Brookfield & Preskill, 2012; McDermott, 2020; Loughran, 2002; Moon, 2013; Schön, 1983); questo ciclo riflessivo alimenta cambiamenti stabili nelle pratiche e sostiene l'evoluzione dell'identità professionale (Fabbri & Romano, 2017; Mezirow, 1991; 2003; Nonaka & Takeuchi, 1997; Panahi, Watson & Partridge, 2012). In tal modo, la CoP supera la logica *top-down* dei modelli trasmissivi di formazione e promuove processi *bottom-up* fondati sulla valorizzazione dell'esperienza, sulla ricerca-azione, sul *lesson study* e su approcci di *critical friend*, legando indagine e sviluppo professionale e permettendo la costruzione di saperi situati (Elliott, 1991; Lewis, 2002; Stenhouse, 1975; Swaffield, 2007).

In termini organizzativi, la prospettiva delle organizzazioni che apprendono sottolinea come la collaborazione strutturata trasformi la scuola in contesto generativo di conoscenza (Alessandrini, 2012; Lieberman & Pointer Mace, 2008; Senge, 2006). Le CoP dei docenti, collocate a questa intersezione teorica, articolano in modo coerente appartenenza, partecipazione e repertori condivisi, offrendo un quadro che unisce identità, pratica e miglioramento continuo.

Infine, la dimensione identitaria è parte integrante del paradigma. L'identità professionale dell'insegnante viene intesa come un processo in divenire, negoziato nella partecipazione alla comunità, nel riconoscimento reciproco e nel confronto con l'altro (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Attraverso la partecipazione alla comunità, l'insegnante negozia continuamente la propria posizione, i propri valori e il significato del proprio ruolo. In questa luce, le CoP non sono soltanto contenitori di contenuti o metodologie, ma ambienti di appartenenza che strutturano il senso del ruolo, la legittimazione professionale e l'orientamento etico dell'azione docente (Fabbri, 2007).

Ne deriva uno sviluppo professionale non più "versato dall'esterno", ma co-costruito: i docenti riflettono sulla pratica, condividono approcci, sperimentano contenuti e processi, offrendosi sostegno psicologico, didattico e pedagogico in tempo reale su problemi autentici (Kahan, 2004; Munaro & Cervellin, 2016; Zanon & Zoletto, 2018).

In sintesi, le comunità di pratica e gli approcci collaborativi restituiscono lo sviluppo professionale come processo di appartenenza e partecipazione, in cui l'esperienza diventa sapere situato e i repertori si costruiscono nel tempo attraverso negoziazioni condivise. La cornice wengeriana — dominio, comunità, pratica — insieme alla traiettoria della *legitimate peripheral participation* orientano questa crescita, mentre la riflessività professionale ne garantisce la portata trasformativa. Ne deriva una professionalità che si legittima nell'indagine collegiale, nella documentazione dell'azione e nel confronto su problemi autentici, dove identità e competenza si co-determinano. Quando tempi, spazi e ritualità della collaborazione sono curati, la scuola si configura come contesto

generativo di conoscenza e il miglioramento diventa prassi intenzionale e condivisa.

3.2 Esiti e condizioni di efficacia dell'apprendimento tra pari

Assunte queste premesse teoriche, si apre la questione degli esiti e delle condizioni che rendono efficace l'apprendimento tra pari. L'analisi della letteratura indica che i dispositivi comunitari di sviluppo professionale sostengono in modo significativo l'acquisizione di nuove conoscenze, la maturazione di competenze e il miglioramento della didattica attraverso pratiche strutturate di collaborazione e riflessione (Avalos, 2011; Mak & Pun, 2015; Mura, Bullegas & Mallus, 2023). Rispetto alla formazione tradizionale, spesso episodica e *top-down*, le comunità di docenti risultano maggiormente capaci di mantenere nel tempo l'attenzione su problemi autentici del lavoro d'aula e di generare un apprendimento continuo guidato dai partecipanti (Attard, 2007; Bolam et al., 2005; Boone, 2010; Flushman, Guise & Hegg, 2021; Hollins et al., 2004; Vescio, Ross & Adams, 2008; Westheimer, 2008). Nelle CoP consolidate, la prossimità tra azione e scambio rende sistematici i flussi di conoscenza — anche tacita — e sostiene una formazione permanente "in" e "dalla" pratica, favorendo la disseminazione di saperi pedagogico-didattici (Brown & Duguid, 1991; Zanon & Zoletto, 2018).

Gli esiti documentati convergono su tre direttrici principali: un incremento della qualità del *problem solving* didattico tramite il confronto su casi e la co-progettazione; un maggiore trasferimento in classe grazie a cicli di indagine basati sulle evidenze e sulla revisione della *routine*; una crescita dell'autoefficacia e della padronanza metodologica favorita dai *feedback* tra pari (Flushman, Guise & Hegg, 2021; Kimber, Skoog & Sandell, 2013; Lahey, 2023; Morgan et al., 2022). Laddove la comunità rende visibili pratiche, ragioni dell'agire e risultati, la conoscenza professionale tende a sedimentarsi in repertori condivisi e trasferibili.

In particolare, la rielaborazione condivisa di problemi ricorrenti — dalla gestione della classe alle dinamiche relazionali fino ai temi dell'inclusione

— potenzia la padronanza situata e la resilienza nella professione (Damico, McKinzie Bennett & Fulchini, 2018; Flushman, Guise & Hegg, 2021; Haslip, Allen-Handy & Donaldson, 2020). Per contro, aspettative negative sugli studenti tendono a innescare interazioni meno favorevoli; un lavoro sistematico su linguaggi descrittivi neutri e su pratiche riflessive condivise può aiutare a prevenirle e a sostenere relazioni di qualità (Bishop et al., 2012; Kimber, Skoog & Sandell, 2013).

Le rassegne indicano che la partecipazione a comunità professionali rende l'insegnamento più *student-centered* (Kimber, Skoog & Sandell, 2013; Vescio, Ross & Adams, 2008), favorisce approcci didattici più strategici e, nel tempo, si associa a miglioramenti negli esiti degli studenti (Dunne, Nave, & Lewis, 2000; Hollins et al., 2004; Louis & Marks, 1998; Strahan, 2003; Vescio, Ross & Adams, 2008). La collaborazione produce i suoi effetti migliori quando è organizzata in cicli intenzionali; tali cicli collegano, in sequenza, la definizione del problema, la raccolta e l'analisi di evidenze (lavori degli studenti, osservazioni in classe, micro-dati), la co-progettazione, la sperimentazione, l'osservazione reciproca, la riflessione e la documentazione (Evers, Kreijns & Van der Heijden, 2016).

Questo movimento iterativo tra azione e riflessione innesca microprocessi di apprendimento trasformativo, traducendo le intuizioni in cambiamenti stabili di *routine* e di cornici interpretative (Fabbri & Romano, 2017; Mezirow, 1991; 2003; Schön, 1983; 1987). L'impiego di protocolli di discussione, di griglie di osservazione, di rubriche e di registri riflessivi rafforza il rigore del lavoro tra pari e ne assicura la tracciabilità, l'*accountability* reciproca e la sedimentazione nel tempo (Brookfield & Preskill, 2012; McDermott, 2020; Moon, 2013). Tali strumenti fungono da dispositivi trasformativi perché rendono visibili assunzioni, alternative d'azione e cambiamenti di cornici (Fabbri & Romano, 2017).

Questa architettura operativa intercetta proprio i fattori ad alta incidenza sugli apprendimenti messi in luce dalle meta-analisi (Hattie, 2009): qualità della relazione, *feedback* formativo e clima che legittima l'errore. In altre parole, i cicli di indagine tra pari rendono sistematici e

visibili quegli elementi — fortemente socio-emotivi — che sostengono il progresso degli studenti (Kimber, Skoog & Sandell, 2013).

In molti contesti, la partecipazione a comunità professionali si associa a un riorientamento metodologico: la lezione frontale cede il passo a situazioni di apprendimento attivo in cui gli studenti interagiscono, risolvono problemi e producono artefatti; l'insegnante, di conseguenza, stimola la generazione di nuova conoscenza e sostiene l'emersione e la rielaborazione di idee ancora abbozzate, trasferendo in classe *routine* di confronto, *feedback* e co-costruzione sperimentate nella comunità professionale (Kahan, 2004; Zanon & Zoletto, 2018).

In termini di benessere professionale e qualità delle relazioni, la partecipazione regolare a gruppi di pari (Wenger, McDermott & Snyder, 2002) attenua l'isolamento, rafforza la fiducia e il senso di appartenenza, e crea spazi di legittimazione dei vissuti critici (Kimber, Skoog & Sandell, 2013; Patton & Parker, 2017). All'interno di tali contesti, la condivisione e il confronto sostengono la regolazione emotiva connessa al lavoro d'aula e contribuiscono alla costruzione dell'identità professionale (Cuddapah & Clayton, 2011; Damico, McKinzie Bennett & Fulchini, 2018; Haslip, Allen-Handy & Donaldson, 2020; Jimenez-Silva & Olson, 2012). Le evidenze sul SEL in età adulta mostrano che abilità come l'ascolto empatico, la gestione dei conflitti, la comunicazione costruttiva e la responsabilità condivisa sono al contempo prerequisiti e prodotti della partecipazione comunitaria, con ricadute positive sul benessere e sulla qualità dell'insegnamento (CASEL, 2020; Cefai & Cavioni, 2013; Jennings & Greenberg, 2009).

Parallelamente, aumentano soddisfazione professionale e *decision-making* collaborativo, con effetti di miglioramento del clima scolastico e possibili ricadute sulla permanenza in servizio, specie tra i docenti più giovani (Aubusson et al., 2007; DuFour & Eaker, 1998; DuFour et al., 2006; Hord, 1997; 2004; Hord & Summers, 2008; Webb et al., 2009). Gli insegnanti, inoltre, mostrano preferenza per gli assetti comunitari rispetto alle pratiche isolate, e quando la comunità è consolidata lo scambio si estende oltre gli incontri formali e si integra nelle *routine* scolastiche (Dawkins & Dickerson, 2007; Leite, 2006; Snow-Gerono, 2005).

Una sintesi delle principali ricadute evidenziate dalla letteratura è riportata nella Tabella 5, che organizza in modo comparativo effetti e modalità di attuazione.

Tabella 5. Esiti e processi dell'apprendimento tra pari nelle comunità di pratica dei docenti

Esiti documentati (*what*)	**Evidenze (*how*)**
Miglioramento del *problem solving* didattico	Condivisione e analisi di casi reali; co-progettazione di soluzioni a problemi ricorrenti della pratica d'aula.
Trasferimento in classe e miglioramento della didattica	Cicli di indagine: analisi del problema → raccolta di evidenze → sperimentazione → osservazione reciproca → riflessione → documentazione.
Incremento dell'autoefficacia e della padronanza metodologica	*Feedback* tra pari, confronto strutturato sulle pratiche, costruzione di repertori condivisi.
Riorientamento verso una didattica *student-centered*	Passaggio da trasmissione frontale a situazioni di apprendimento attivo, con maggiore partecipazione e responsabilità degli studenti.
Benessere professionale e riduzione dell'isolamento	Supporto emotivo, senso di appartenenza, legittimazione delle difficoltà e costruzione di fiducia reciproca.
Sviluppo identitario e *agency* professionale	Riconoscimento professionale, negoziazione del ruolo e maggiore controllo sulla propria crescita professionale.

Perché tali esiti si manifestino, la letteratura converge su alcune condizioni abilitanti — partecipazione autentica e volontaria, ancoraggio a problemi professionali realmente sentiti, equilibrio tra autonomia e supporto organizzativo, uso sistematico di evidenze e documentazione riflessiva, ciclicità dei processi e continuità nel tempo, e un clima di fiducia

con norme discorsive che legittimino confronto e "buona sfida" — che strutturano l'apprendimento tra pari (Boud & Middleton, 2003; Flushman, Guise & Hegg, 2021; Palmer & Bowman, 2014; Stoll et al., 2006; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Una rassegna di 40 studi condotta da Vangrieken e colleghi (2017) identifica cinque condizioni ricorrenti di efficacia delle comunità di apprendimento dei docenti. In primo luogo, una *leadership* supportiva e condivisa, percepita come appartenente alla comunità più che a ruoli formali (Boone, 2010; Hord, 1997; Parker, Patton, & Tannehill, 2012). In secondo luogo, una visione comune con norme chiare che orientano il lavoro collegiale e ancorano gli obiettivi ai bisogni reali dei docenti (Chou, 2011; Gallagher et al., 2011; Keung, 2009; Stoll et al., 2006; Webb et al., 2009): tra le *routine* tipiche rientrano la condivisione di problemi di pratica (D'Ardenne et al., 2013; Graham, 2007), lo scambio di strategie efficaci (Akerson, Cullen, & Hanson, 2009; Owen, 2014; Thessin, 2010), la definizione di traguardi di apprendimento e di aree di crescita (Jones et al., 2013; Rahman, 2011), la co-progettazione delle lezioni (Aubusson et al, 2007; Hindin et al., 2007; Pella, 2011) e il *feedback* sistematico sulla pratica (Wynn, Carboni, & Patall, 2007). In terzo luogo, la centralità dell'apprendimento collettivo e della riflessione intenzionale sui bisogni professionali e sugli esiti degli studenti (DuFour & Eaker, 1998; Newmann, 1996; Stoll et al., 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008), con pratiche di indagine condivisa che promuovono la costruzione della conoscenza tramite domande, ipotesi e confronto di idee (Attard, 2007; Nissila, 2005; Orland-Barak & Yinon, 2006; Zellermayer & Tabak, 2006).

Una quarta condizione è la responsabilità reciproca: la messa in comune delle pratiche individuali alimenta un senso di corresponsabilità per l'apprendimento di tutti (Hord, 1997; Newmann, 1996; Webb et al., 2009). Infine, risultano decisive le condizioni organizzative e relazionali: tempi dedicati e protetti, spazi adeguati, risorse e facilitazione, insieme a un clima di fiducia che autorizzi a "posizionarsi nel non-sapere" e a porre domande difficili (Aubusson et al., 2007; Boone, 2010; Chou, 2011; D'Ardenne et al., 2013; Hindin et al., 2007; Hord, 1997; Jones et al., 2013;

Parker, Patton, & Tannehill, 2012). In questa logica, la qualità delle domande abilita una riflessione critica su chi insegna, favorendo l'apertura a prospettive alternative e la tolleranza dell'incertezza (Attard, 2007; Brookfield & Preskill, 2012; Palmer, 2017).

In termini di sviluppo, le comunità attraversano fasi riconoscibili: dai primi incontri di scambio, passando per forme di *pseudo-community*, fino alla "vera comunità" in cui è possibile rischiare, fallire e apprendere insieme (Aubusson et al., 2007; Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001). Analogamente, i modelli di PLC descrivono stadi di maturazione — pre-iniziale, iniziale, in sviluppo, sostenuto — che richiedono accompagnamento intenzionale (DuFour, 2004). L'attività di facilitazione sostiene questo percorso creando possibilità di indagine, collettività, sicurezza e "buona sfida", bilanciando guida e inclusione della voce dei docenti (Brodie, 2014; Jones et al., 2013; Loughran, 2002; Parker, Patton, & Tannehill, 2012).

Le CoP si muovono lungo un *continuum* di visibilità e formalizzazione: possono nascere come scambi informali e, nel tempo, assumere assetti più stabili. Il loro ciclo di vita non è predeterminato — conosce avvii, sviluppi e trasformazioni — poiché il compito di migliorare la pratica non ha, di fatto, un termine (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). L'efficacia dipende anche dall'emergere dal basso e dall'autogoverno: di norma nascono da bisogni professionali sentiti — migliorare la pratica, attenuare la solitudine lavorativa — e rischiano la ritualizzazione quando sono gestite in modo eterodiretto; per questo la conduzione va condivisa tra i membri in un orizzonte di corresponsabilità (Bates, 2014; Midoro, 2004; Pierri & Repetto, 2018; Zanon & Zoletto, 2018).

Per rendere operative queste dinamiche, è utile intrecciare dispositivi di supporto reciproco strutturati. Il valore di scambio e di aiuto reciproco aumenta quando la comunità integra pratiche di *peer teaching* e *peer tutoring* tra docenti — ad esempio fra insegnanti esperti e neoassunti — alternando ruoli di *tutor* e *tutee* in funzione di bisogni e competenze (Munaro & Cervellin, 2016; Zanon & Zoletto, 2018). Una cornice esplicativa dell'efficacia del lavoro tra pari è offerta dal concetto

vygotskijano di *zona di sviluppo prossimale*: l'interazione con un pari più esperto funge da *scaffold* tra competenze attuali e potenziali, trasferendo modelli di *problem solving* e strategie metacognitive (Vygotskij, 1986). Nelle comunità professionali questo sostegno si esercita *in situazione* e accelera l'appropriazione di repertori condivisi.

Evidenze da esperienze di formazione *peer-to-peer* indicano, oltre al consolidamento di conoscenze e competenze professionali, ricadute sulle abilità sociali — cooperazione, sensibilità all'altro, consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni — e sul diffondersi di pratiche di mutuo aiuto all'interno delle comunità professionali (Alessandrini, 2012; Munaro & Cervellin, 2016; Zanon & Zoletto, 2018). Tali esiti rafforzano la lettura delle comunità come contesti che coltivano responsabilità reciproca e solidarietà professionale, in continuità con le dimensioni socio-emotive discusse sopra.

Infine, la letteratura segnala rischi ricorrenti — partecipazione periferica permanente, ritualizzazione degli incontri, sovraccarico informativo, conflitti latenti non gestiti — che si prevengono con obiettivi chiari, responsabilità reciproca, strumenti di facilitazione, rotazione dei ruoli e una *governance* capace di garantire tempi, risorse e connessione con le priorità curricolari. Quando questi elementi sono curati, le comunità di docenti si confermano contesti ad alta intensità formativa, in grado di coniugare la qualità della didattica, la crescita socio-emotiva e l'apprendimento organizzativo (Avalos, 2011; Boud & Middleton, 2003; DuFour, 2004; Mura, Bullegas & Mallus, 2023; Mezirow, 1991; 2003; Schön, 1983; Stoll et al., 2006; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

In sintesi, comunità efficaci preservano l'*agency* e l'autoefficacia degli insegnanti e, proprio per questo, sollecitano a rivedere alcuni assetti organizzativi per restituire controllo e voce allo sviluppo professionale (Attard, 2007; Armour & Yelling, 2007; Duncombe & Armour, 2004).

3.3 Comunità di pratica virtuali e modelli blended

L'evoluzione dei contesti formativi e la crescente digitalizzazione dei processi comunicativi hanno profondamente trasformato il modo in cui le persone apprendono, collaborano e condividono conoscenze. In questo scenario, le *Comunità di Pratica Virtuali* (*Virtual Communities of Practice*, VCoP) rappresentano una delle declinazioni più significative del concetto originario di *Community of Practice* elaborato da Wenger (1999), adattato alle potenzialità offerte dalle tecnologie digitali e dai nuovi ambienti di apprendimento *online*. In continuità con l'impianto teorico delle CoP, le *Virtual Communities of Practice* rappresentano un'estensione di tali dispositivi nell'ecosistema digitale, integrando le potenzialità delle tecnologie educative per favorire l'interazione sociale, la partecipazione e lo sviluppo professionale (Chalmers & Keown, 2006; Dubé, Bourhis, & Jacob, 2006; McCann, 2009; Plastina, 2009; Ratcheva et al., 2006; Stern et al., 2015). Si tratta di ambienti digitali che ampliano le possibilità di apprendimento collaborativo superando i vincoli spazio-temporali e promuovendo una partecipazione flessibile e inclusiva, in linea con le logiche del *lifelong learning*.

Le VCoP costituiscono spazi di interazione e di costruzione condivisa del sapere in cui la dimensione relazionale e quella professionale si intrecciano, superando i limiti fisici e temporali dell'apprendimento in presenza e ampliando le possibilità di partecipazione e di collaborazione tra docenti, formatori e professionisti dell'educazione (Rivoltella, 2019).

Secondo Wenger, White e Smith (2009), una VCoP può essere definita come una comunità di pratica che si sviluppa prevalentemente attraverso piattaforme digitali e strumenti di comunicazione mediata, mantenendo le tre dimensioni strutturali individuate nel modello originario – dominio, comunità e pratica – ma ridefinendole alla luce delle specificità dell'ambiente virtuale (Bond & Lockee, 2014). Il *dominio* rappresenta l'area di conoscenza o di interesse professionale che accomuna i membri; la *comunità* si costruisce attraverso interazioni mediate dal digitale, basate su fiducia, reciprocità e senso di appartenenza; la *pratica* consiste

nell'insieme di strumenti, linguaggi, documenti e strategie condivisi per affrontare problemi comuni. Ciò che distingue le VCoP dalle CoP tradizionali non è tanto la finalità, quanto la modalità attraverso cui la partecipazione e l'apprendimento si realizzano: nel primo caso, la mediazione tecnologica consente di estendere il raggio d'azione della comunità, rendendo possibile l'incontro tra professionisti che operano in luoghi e tempi differenti (Dubé, Bourhis, & Jacob, 2006; Johnson, 2001). Una sintesi delle differenze strutturali essenziali è riportata nella Tabella 6.

Tabella 6. Differenze tra CoP e VCoP

Dimensione	**CoP**	**VCoP**
Spazio di interazione	Prevalentemente in presenza; forte ancoraggio situato alla pratica	Ambienti digitali sincroni/asincroni; superamento dei vincoli spazio-temporali
Partecipazione	Co-presenza fisica, dinamiche relazionali immediate	Partecipazione flessibile e distribuita; maggior inclusività
Costruzione di conoscenza	Condivisione esperienziale e osservazione reciproca	Co-costruzione mediata da strumenti digitali (documenti, piattaforme, ecc.)

Le VCoP costituiscono spazi digitali in cui insegnanti con sfide o interessi comuni collaborano per condividere idee, individuare soluzioni e co-costruire conoscenza (Herrington et al., 2006; Kirschner & Lai, 2007). Anche in ambiente digitale, la comunità di pratica si distingue da altre forme di comunità *online*, come le *Discourse Community*, le *Learning Community* e le *Knowledge Building Community*, perché orientata alla costruzione condivisa di significato e allo sviluppo identitario professionale (Jonassen, Peck & Wilson, 1999; Rivoltella, 2017; 2021).

All'interno di tali ambienti non avviene solo lo scambio di risorse, ma si sviluppa una riflessione critica sui valori, sugli atteggiamenti e sulle

convinzioni personali e collettive, che contribuisce all'evoluzione della professionalità docente (Forte & Blouin, 2016; Ghamrawi, 2022; King, 2011; Lahey, 2023; Leather, 2018). Le VCoP trovano un terreno particolarmente fertile nella formazione e nello sviluppo professionale degli insegnanti, poiché rispondono a esigenze sempre più diffuse di formazione continua, flessibile e accessibile (Chalmers & Keown, 2006; Gabbi, 2023; Jocius et al., 2022; Kaplan, 2021; Lambert & Bouchamma, 2021).

In un contesto in cui la conoscenza è dinamica e distribuita, le VCoP consentono ai docenti di confrontarsi su problematiche reali, condividere risorse didattiche, sperimentare strategie innovative e riflettere collettivamente sulla propria pratica. Studi internazionali evidenziano come le comunità *online* favoriscano lo sviluppo di competenze professionali e digitali, rafforzino la motivazione intrinseca e sostengano il senso di efficacia personale e collettiva (Bragg et al., 2021; Fox & Bird, 2017; Greenhow *et al.*, 2018; Lambert & Bouchamma, 2021; Leather, 2018; McConnell *et al.*, 2013; Moodley, 2019; Pow & Lai, 2021). La possibilità di interagire con colleghi di diverse aree geografiche e di accedere a una pluralità di prospettive pedagogiche arricchisce il repertorio professionale e stimola l'innovazione didattica (Ranieri, 2019; Ranieri, Manca, Fini, 2012; Ranieri & Gabbi, 2021).

La letteratura ha inoltre messo in luce il ruolo cruciale delle VCoP nella costruzione dell'identità professionale del docente digitale. Carpenter e Krutka (2014) introducono la figura del *networked teacher*, ossia del docente che apprende attraverso reti sociali professionali e ambienti collaborativi *online*, partecipando attivamente alla co-costruzione di conoscenza collettiva. Questa prospettiva evidenzia come la professionalità contemporanea si configuri sempre più come una rete di connessioni, scambi e riflessioni condivise, che trascendono i confini istituzionali e geografici.

Tra le principali opportunità offerte dalle VCoP si possono individuare quattro dimensioni chiave. In primo luogo, la flessibilità spazio-temporale, che consente ai partecipanti di apprendere e di contribuire secondo i ritmi

personali, favorendo l'inclusione di professionisti con tempi e contesti diversi. In secondo luogo, la democratizzazione dell'accesso alla conoscenza, poiché le piattaforme digitali abbattono barriere logistiche ed economiche, rendendo la formazione continua più equa e diffusa. In terzo luogo, le VCoP promuovono comunità di apprendimento distribuite, in cui la conoscenza è costruita collettivamente attraverso scambi, *feedback* e riflessioni condivise. Infine, esse favoriscono la crescita socio-emotiva e motivazionale dei partecipanti, poiché creano spazi di sostegno reciproco e di riconoscimento professionale (Baran & Cagiltay, 2010; Dickson et al., 2024; Gray, 2004).

La dimensione relazionale, anche se mediata dallo schermo, resta infatti un elemento centrale: la percezione di appartenenza a una comunità virtuale supporta il benessere psicologico e la resilienza professionale dei docenti (Bissessar, 2022; Dickson et al., 2024; King, 2002). Attraverso il confronto, i docenti accedono a prospettive differenti, arricchiscono il proprio repertorio professionale e rafforzano l'autoefficacia (Damico, McKinzie Bennett & Fulchini, 2018; Kimber, Skoog & Sandell, 2013; Schwarzhaupt et al., 2021). Le interazioni sincrone e asincrone rendono esplicita la dimensione tacita della pratica educativa che spesso rimane inespressa nei contesti formali — emozioni, dubbi, frustrazioni, successi — favorendo una rielaborazione profonda delle competenze socio-emotive e la costruzione di una rete di supporto professionale. L'accesso a prospettive eterogenee, mediato da un confronto paritario e orizzontale, sostiene la costruzione dell'identità professionale e alimenta il senso di appartenenza a una rete di supporto più ampia. In questo modo, le VCoP diventano catalizzatori di sviluppo professionale e personale, integrando dimensioni cognitive, emotive e relazionali (Chalmers & Keown, 2006; Gray, 2004; Keown, 2009).

Inoltre, le tecnologie possono agire da veri e propri organizzatori professionali, favorendo un ritorno riflessivo sulle pratiche, sulla progettazione didattica e sui criteri di valutazione (Bochicchio, 2017; Garavaglia & Rivoltella, 2017). Quando il loro impiego è orientato all'apertura al cambiamento e non alla semplice riproduzione delle

abitudini, esse consentono all'insegnante di sviluppare consapevolezza del proprio agire professionale e di rinegoziare le proprie cornici mentali. In questo senso, gli ambienti digitali non si limitano a supportare la comunicazione, ma diventano dispositivi di trasformazione della pratica.

In questa prospettiva, la tecnologia non costituisce di per sé un fattore trasformativo: non è la piattaforma a produrre apprendimento, ma gli *usi sociali e relazionali* che le persone attivano al suo interno (Rivoltella, 2017; 2021). Gli ambienti digitali generano valore solo quando sono abitati da pratiche intenzionali di partecipazione e di riconoscimento reciproco. La tecnologia può fungere da *catalizzatore* di connessioni e opportunità dialogiche, ma la qualità dell'esperienza dipende dal modo in cui i partecipanti costruiscono senso, negoziano significati e alimentano appartenenza. Ciò rafforza l'idea che nelle VCoP il valore formativo non risieda nello strumento, bensì nella relazione e nella partecipazione comunitaria (Chalmers & Keown, 2006; Jocius et al., 2022; Johnson, 2001; Kaplan, 2021).

Accanto a questi vantaggi, le VCoP presentano tuttavia alcune criticità che ne condizionano la piena efficacia. Una prima difficoltà riguarda la qualità e la profondità delle interazioni: la comunicazione mediata dal digitale, spesso asincrona, può limitare la spontaneità, ridurre le sfumature emotive e generare fraintendimenti. In assenza di una struttura di moderazione o di facilitazione, le discussioni rischiano di rimanere superficiali o dispersive, producendo un effetto di "partecipazione periferica permanente", in cui molti membri osservano ma pochi contribuiscono attivamente (Baran & Cagiltay, 2010; Dubé, Bourhis, & Jacob, 2006; Gray, 2004; Keown, 2009; Tseng & Kuo, 2014; Wasko & Faraj, 2005). Una seconda criticità concerne la gestione del sovraccarico informativo e la necessità di sviluppare competenze digitali adeguate per selezionare, interpretare e condividere contenuti significativi. La *digital literacy*, insieme alla *emotional literacy*, diventa condizione imprescindibile per una partecipazione consapevole e costruttiva (Carretero Gomez et al., 2021; Kaplan, 2021; Ranieri & Gabbi, 2021; Reeves & Pedulla, 2013; Rivoltella, 2014).

Un ulteriore limite è rappresentato dalla fragilità del senso di comunità: costruire fiducia, coesione e reciprocità in ambienti virtuali richiede tempo, intenzionalità e pratiche di comunicazione empatica. Senza un presidio attento della relazione, la partecipazione può scadere in un'attività meccanica e strumentale, priva di reale coinvolgimento emotivo (Chalmers & Keown, 2006; Dickson et al., 2024; Herrington et al., 2006; Palloff & Pratt, 2007; Ratcheva et al., 2006; Tseng & Kuo, 2014). Ciò è particolarmente rilevante nei contesti educativi, dove la qualità del legame e dell'ascolto rappresenta la base per l'apprendimento socio-emotivo e per il benessere collettivo. Le VCoP, quindi, devono essere progettate non solo come spazi tecnici di scambio, ma come ambienti relazionali di apprendimento, in cui la tecnologia agisca da mediatore e non da sostituto della relazione (Calvani, 2005).

A fronte di tali sfide, la letteratura concorda nel riconoscere la figura del facilitatore o *e-moderator* come elemento chiave per il successo di una VCoP (Baran & Cagiltay, 2010; Bond & Lockee, 2014; Gotto et al., 2010; Salmon, 2012; McConnell, 2006). Il facilitatore svolge un ruolo di mediazione cognitiva e socio-emotiva, promuovendo l'interazione, la riflessione e la coesione del gruppo. Egli aiuta a definire obiettivi condivisi, orienta le discussioni, valorizza i contributi dei partecipanti e sostiene la partecipazione inclusiva. Le sue competenze non sono solo digitali, ma anche relazionali e pedagogiche: deve saper leggere le dinamiche emotive del gruppo, stimolare la motivazione e gestire i conflitti o i disimpegni.

In questa prospettiva, la funzione del facilitatore si collega strettamente alle competenze SEL, poiché richiede empatia, autoregolazione, consapevolezza sociale e capacità di decisione responsabile (Jennings & Alamos, 2025). In linea con tale impostazione, Rivoltella (2017) introduce la figura del *Tutor di Comunità*, responsabile di presidiare la qualità della relazione e di sostenere la partecipazione attiva. Questo ruolo non riguarda la gestione tecnica dell'ambiente, ma la cura delle interazioni, delle dinamiche sociali e la costruzione del clima socio-emotivo della comunità, affinché quest'ultima diventi un luogo di apprendimento e non solo uno spazio tecnico di scambio.

Un elemento di grande attualità riguarda la possibilità di integrare dimensione reale e virtuale in modelli ibridi di comunità (*blended communities*), che combinano la ricchezza dell'interazione in presenza con la flessibilità e la continuità offerte dagli ambienti digitali (Wenger, White & Smith, 2009). Questi modelli si rivelano particolarmente efficaci nella formazione docente, dove la riflessione condivisa e la sperimentazione didattica richiedono tempi lunghi e spazi diversificati. Le esperienze di formazione *blended*, sviluppate anche in Italia in progetti di ricerca-azione e reti di scuole (Signorelli, Morganti & Pascoletti, 2021), mostrano che l'integrazione tra CoP e VCoP può favorire la sostenibilità dell'apprendimento nel tempo, garantendo continuità tra momenti formativi e pratica quotidiana.

Inoltre, la prospettiva del *whole school digital approach* invita a concepire le VCoP non come spazi isolati, ma come parte di un ecosistema di apprendimento digitale integrato, in cui strumenti, pratiche e relazioni contribuiscono alla costruzione di una cultura condivisa della collaborazione e dell'innovazione (Gabbi, 2023). In questo senso, le VCoP diventano dispositivi strategici per lo sviluppo organizzativo e per la crescita professionale dei docenti, contribuendo a costruire scuole come comunità di apprendimento sostenibili, riflessive e interconnesse.

In conclusione, le Comunità di Pratica Virtuali rappresentano un'evoluzione naturale delle CoP tradizionali, capace di rispondere alle esigenze di una società sempre più interconnessa e digitale. Esse offrono opportunità significative di formazione continua, scambio e innovazione, ma richiedono al tempo stesso attenzione pedagogica, competenze digitali e sensibilità relazionale. Solo quando progettate come spazi intenzionalmente educativi e sostenute da una *leadership* riflessiva, le VCoP possono trasformarsi in autentiche comunità di apprendimento professionale, in grado di integrare sviluppo cognitivo, crescita socio-emotiva e partecipazione collaborativa.

3.4 Ambienti digitali e sviluppo socio-emotivo della professionalità docente

Negli ultimi due decenni, i rapidi progressi tecnologici hanno ampliato l'interesse verso le modalità attraverso cui strumenti e ambienti digitali possano sostenere lo sviluppo delle competenze socio-emotive (Morganti, Pascoletti & Signorelli, 2020; Rivers et al., 2025). Ciò è particolarmente evidente negli ambienti collaborativi *online*, come le *Virtual Communities of Practice*, che rappresentano oggi uno dei principali contesti in cui i docenti sperimentano forme di apprendimento socio-emotivo mediato. Tecnologia e *Social and Emotional Learning* (SEL) possono infatti arricchirsi reciprocamente, aprendo nuove opportunità per promuovere il benessere, la partecipazione e le relazioni significative nei contesti educativi (Slovák et al., 2015; World Economic Forum, 2016).

Nonostante ciò, le evidenze sull'efficacia di interventi digitali esplicitamente orientati al SEL sono ancora limitate, con la conseguente necessità di ulteriori ricerche e di una progettazione pedagogica rigorosa (Morganti, Pascoletti & Signorelli, 2020; Nordlund, 2022; Rivers et al., 2025; Stern et al., 2015). Parallelamente, l'integrazione delle tecnologie nei processi di sviluppo professionale ha ampliato la possibilità di osservare, di sostenere e di coltivare la dimensione socio-emotiva della professionalità docente (Albright et al., 2022; Herrington et al., 2006; Howard & Gutworth, 2020; Yang & Liu, 2004). Gli ambienti digitali rendono infatti tracciabili interazioni, posture comunicative e pratiche riflessive che nei contesti formativi tradizionali restano spesso implicite. In questa prospettiva, il digitale opera come un mediatore che riorganizza condizioni e ritmi della partecipazione, generando spazi che favoriscono la consapevolezza, l'autoriflessione e la regolazione emotiva. La mediazione non si limita quindi a facilitare la comunicazione, ma introduce nuove opportunità per l'elaborazione condivisa dell'esperienza professionale.

In questa direzione, la tecnologia può essere compresa come un insieme di funzioni che supportano processi socio-emotivi specifici nella formazione dei docenti (Garavaglia & Rivoltella, 2017; Rivoltella, 2021). Le

tecnologie della *rappresentazione* — come mappe, grafici, artefatti riflessivi — rendono visibili aspetti dell'esperienza che solitamente restano taciti, facilitando processi di chiarificazione cognitiva ed emotiva. Le tecnologie della *comunicazione* sostengono la costruzione di un clima relazionale di fiducia, permettendo forme di presenza sociale e di ascolto reciproco anche in condizioni di distanza fisica. Gli ambienti per la *condivisione*, come piattaforme *cloud* e documenti collaborativi, alimentano dinamiche di negoziazione, di mutuo supporto e di costruzione progressiva di significati, elementi centrali per il funzionamento di una comunità di pratica. Infine, le tecnologie della *produzione* di artefatti digitali attivano *agency*, senso di competenza e autoefficacia, favorendo una gestione più consapevole delle emozioni e delle decisioni educative.

Queste funzioni costituiscono la struttura portante delle *Virtual Communities of Practice*, nelle quali la costruzione di significati professionali emerge proprio dall'intreccio tra rappresentazioni condivise, comunicazioni intenzionali, pratiche collaborative e produzione di artefatti riflessivi. Tuttavia, l'efficacia di tali processi dipende dal livello di *digital literacy* dei docenti (Garavaglia & Rivoltella, 2017; Morganti, Pascoletti & Signorelli, 2020): la capacità di utilizzare consapevolmente strumenti e ambienti digitali — gestire interazioni asincrone, curare il tono comunicativo, organizzare materiali condivisi, collaborare alla costruzione di artefatti comuni — non rappresenta soltanto una competenza tecnica, ma una condizione abilitante per i processi socio-emotivi mediati dal digitale. La *digital literacy* si configura quindi come una componente integrata del SEL professionale, poiché sostiene forme di comunicazione empatica, negoziazione di significati, co-costruzione di conoscenza e gestione delle dinamiche collaborative che caratterizzano le VCoP.

Un filone emergente della ricerca internazionale indaga in modo specifico come la tecnologia possa sostenere l'apprendimento socio-emotivo negli adulti e nei professionisti della scuola. Secondo Rivers et al. (2025), gli ambienti digitali orientati al SEL devono essere progettati ponendo al centro le relazioni, garantendo condizioni di partecipazione autentica e integrando dimensioni formali e informali dell'apprendimento.

Ciò implica un approccio capace di riconoscere il docente come soggetto portatore di bisogni, tempi e traiettorie di sviluppo emotivo e professionale che devono essere sostenuti nella loro complessità.

In questa prospettiva, la tecnologia non sostituisce la relazione educativa, ma può amplificarne componenti fondamentali:

- la consapevolezza di sé, attraverso strumenti che favoriscono la riflessione e l'auto-osservazione (diari digitali, *feedback* strutturati, analisi delle interazioni);
- la regolazione emotiva, grazie a ritualità comunicative, *check-in* digitali e spazi sicuri di condivisione;
- la consapevolezza sociale, sostenuta dall'osservazione di prospettive differenti e dalla negoziazione di significati in ambienti cooperativi;
- le competenze relazionali e decisionali, coltivate in contesti collaborativi che richiedono coordinamento, gestione dei conflitti e responsabilità condivisa.

Nelle VCoP, tali processi risultano ulteriormente potenziati dal carattere distribuito e dialogico della partecipazione: la pluralità di voci, i tempi distanziati della riflessione e la possibilità di rivedere gli scambi favoriscono forme di consapevolezza socio-emotiva difficilmente raggiungibili nei contesti in presenza.

In particolare, il *World Economic Forum* (2016) individua tre direzioni attraverso cui la tecnologia può sostenere il SEL, con ricadute dirette sulla professionalità docente:

1. *Capitalizzare ciò che già funziona*: valorizzare piattaforme e tecnologie generaliste — documenti condivisi, *cloud*, *forum* — che, sebbene non progettate per il SEL, favoriscono processi di riflessione, di interazione e di collaborazione.
2. *Integrare componenti SEL nelle ed-tech esistenti*: incorporare strumenti di monitoraggio emotivo, *feedback* narrativi e dispositivi relazionali nelle piattaforme digitali già utilizzate.

3. *Espandere il campo del possibile*: sperimentare tecnologie emergenti (*wearable*, VR/AR, AI) per simulazioni emotive, autoriflessione guidata e monitoraggio dei processi socio-emotivi.

Questo impianto offre un quadro utile per comprendere come le VCoP possano diventare contesti strategici in cui queste opportunità si concretizzano quotidianamente.

Un contributo particolarmente rilevante proviene dall'*Index for Social Emotional Technologies* (I4SET) (Morganti, Pascoletti & Signorelli, 2020), concepito per guidare docenti e formatori nell'individuare il potenziale delle tecnologie rispetto agli obiettivi del SEL. L'I4SET si articola in tre macroaree — sviluppo personale, sviluppo interpersonale e crescita professionale — che permettono di mappare in modo ordinato le potenzialità socio-emotive dei diversi strumenti digitali.

L'*Index* non si limita a catalogare gli strumenti, ma consente di valutare in che misura ciascun indicatore socio-emotivo sia attualmente supportato dalle tecnologie e quali ulteriori potenzialità di sviluppo possano emergere nei diversi contesti (scuola, lavoro, formazione professionale). La terza dimensione dell'indice — dedicata alla formazione professionale — risulta particolarmente rilevante per le *Virtual Communities of Practice*, poiché comprende strumenti rivolti al *mentoring*, al monitoraggio e al supporto allo sviluppo SEL dei docenti nei percorsi di apprendimento continuo. In questo senso, l'*Index* si configura come un dispositivo utile non solo per leggere l'esistente, ma anche per orientare la progettazione di ambienti digitali più attenti alla dimensione socio-emotiva e al benessere della comunità professionale.

Queste riflessioni assumono particolare rilevanza nel contesto della formazione degli insegnanti, tradizionalmente centrata sulle competenze disciplinari e metodologiche, ma oggi chiamata a includere in modo strutturale la dimensione socio-emotiva. Gli ambienti digitali, quando progettati con rigore pedagogico, offrono spazi in cui i docenti possono confrontarsi, riflettere e sostenersi reciprocamente nella costruzione di un'identità professionale più consapevole e relazionale (Lahey, 2023; Powell & Bodur, 2019). La possibilità di analizzare le proprie interazioni,

co-costruire narrazioni professionali e partecipare a momenti di condivisione emotiva — anche in forma asincrona — amplia significativamente le opportunità formative rispetto ai contesti tradizionali e rafforza la coesione delle comunità di pratica.

In conclusione, il contributo degli ambienti digitali allo sviluppo socio-emotivo della professionalità docente va interpretato all'interno dei più ampi processi di trasformazione delle pratiche formative. Non è la tecnologia, in sé, a generare competenze relazionali o riflessive, ma la riorganizzazione dei tempi, degli spazi e delle forme di partecipazione che essa abilita. La tracciabilità degli scambi, la possibilità di ritornare sulle proprie argomentazioni, la costruzione progressiva di artefatti condivisi e la distribuzione della partecipazione rappresentano condizioni che permettono ai docenti di elaborare in modo più consapevole i propri vissuti professionali e di riconoscere la dimensione socio-emotiva implicata nella pratica educativa.

Nelle *Virtual Communities of Practice* tali dinamiche risultano particolarmente visibili: la natura dialogica e distribuita delle interazioni favorisce l'emergere di forme di riflessività collettiva difficilmente attivabili nei contesti in presenza, mentre la condivisione progressiva di significati sostiene la costruzione di un'identità professionale fondata su reciprocità, ascolto e corresponsabilità. In questa prospettiva, gli ambienti digitali non si configurano come semplici supporti tecnici, ma come spazi che rendono più esplicita, analizzabile e negoziabile la componente socio-emotiva dell'apprendimento professionale.

Il digitale contribuisce così a consolidare pratiche formative caratterizzate da continuità, da accessibilità e da apertura, nelle quali la dimensione relazionale può essere coltivata in modo più intenzionale. Ciò conferma che lo sviluppo della professionalità docente non può prescindere da contesti strutturati di confronto e co-costruzione, capaci di sostenere processi di significazione condivisa e di valorizzare la complessità emotiva dell'insegnare.

Nel loro insieme, le considerazioni teoriche fin qui sviluppate delineano un quadro articolato del ruolo delle tecnologie e delle comunità digitali nei

processi di sviluppo socio-emotivo della professionalità docente. Esse evidenziano, al contempo, la necessità di esplorare come tali dinamiche trovino effettiva espressione nelle pratiche reali di partecipazione e di collaborazione che caratterizzano gli ambienti comunitari digitali. I capitoli successivi approfondiranno questa prospettiva attraverso l'analisi empirica di un contesto specifico, permettendo di osservare in che modo i docenti costruiscono significati, attivano processi riflessivi e sviluppano competenze socio-emotive all'interno di una comunità professionale *online*.

Capitolo 4
Metodologia della ricerca

4.1 Obiettivi e domande di ricerca

Dalla letteratura analizzata nei capitoli precedenti emerge come i docenti di sostegno siano frequentemente esposti a sfide emotive, relazionali e organizzative di particolare complessità, riconducibili alla natura del ruolo, alla gestione di bisogni educativi eterogenei, alle dinamiche di interazione nei *team* di lavoro e al necessario raccordo con famiglie e specialisti esterni alla scuola. Tali condizioni richiedono competenze socio-emotive avanzate, imprescindibili per sostenere pratiche educative inclusive, ma si collocano in un contesto nazionale ed internazionale in cui la formazione specificamente dedicata allo sviluppo delle competenze SEL nei docenti rimane limitata, frammentata e poco sistematizzata, a fronte di un crescente riconoscimento scientifico e pedagogico della sua rilevanza per il benessere professionale degli insegnanti e per la qualità delle interazioni educative.

Alla luce di queste considerazioni, il presente studio ha esplorato in che modo un percorso formativo fondato sui principi del *Social and Emotional Learning* (SEL), integrato all'interno di una *Virtual Community of Practice* (VCoP), potesse sostenere lo sviluppo professionale dei docenti specializzati per il sostegno. L'intervento è stato realizzato attraverso *SEL4Teachers*, un programma formativo progettato nell'ambito della presente ricerca e specificamente orientato alla promozione delle competenze socio-emotive secondo il modello CASEL nonché allo sviluppo professionale degli insegnanti specializzati.

Il progetto è stato sviluppato secondo un approccio partecipativo e basato sull'apprendimento esperienziale, in linea con le prospettive dell'*adult learning*, con l'obiettivo di favorire la consapevolezza emotiva, la capacità riflessiva e le competenze relazionali fondamentali per l'azione

didattica in contesti eterogenei. La VCoP ha costituito il contesto privilegiato per la co-costruzione di significati professionali e per il sostegno reciproco, attraverso pratiche di riflessione condivisa e il confronto dialogico tra pari.

L'obiettivo generale della ricerca è stato quello di progettare, implementare e valutare il programma *SEL4Teachers*, analizzandone gli effetti sulle competenze socio-emotive dei docenti e sulla percezione del loro agire educativo. Lo studio ha inoltre mirato a comprendere in che modo la partecipazione alla comunità professionale *online* abbia favorito processi di crescita professionale e il consolidamento dell'identità docente.

In questa prospettiva, l'indagine si è articolata attorno ai seguenti interrogativi:

- *Quali sono le conoscenze, le percezioni e le esperienze dei docenti riguardo alle competenze sociali ed emotive nel contesto scolastico?*
- *Quale consapevolezza hanno gli insegnanti del ruolo e dell'influenza di tali competenze sulla loro azione didattica e sull'esperienza professionale?*
- *In che modo la partecipazione ad una Virtual Community of Practice (VCoP) influisce sullo sviluppo delle competenze socio-emotive nei docenti specializzati per il sostegno?*
- *Quali trasformazioni auto-riferite emergono nelle pratiche emotive e relazionali dei docenti, a seguito della partecipazione al programma SEL4Teachers?*

Queste domande hanno orientato la costruzione del disegno di ricerca e guidato la valutazione degli esiti dell'intervento, nella prospettiva di contribuire alla definizione di modelli più sistematici di sviluppo professionale socio-emotivo per i docenti, con particolare attenzione al ruolo di quelli specializzati.

4.2 Disegno della ricerca e approccio metodologico

La ricerca si configura come una ricerca-azione partecipata, sviluppata attraverso un processo iterativo che ha coinvolto attivamente i docenti nella definizione dei bisogni formativi, nella sperimentazione del percorso e nella riflessione finale sugli esiti. In questo quadro, il disegno metodologico adottato si articola attraverso un approccio *mixed-methods* e un'articolazione in tre fasi principali, descritte nei sotto-paragrafi che seguono.

4.2.1 Approccio mixed-methods

Per raccogliere i dati necessari a rispondere alle domande di ricerca, è stato adottato un approccio *mixed-methods* con disegno esplorativo–esplicativo a fasi sequenziali, nel quale componenti qualitative e quantitative si sono alternate in momenti distinti prima e dopo l'intervento formativo (Creswell, 2012; Trinchero & Robasto, 2019). Tale impianto metodologico si è rivelato adeguato per indagare la complessità dei processi di sviluppo socio-emotivo dei docenti, consentendo di integrare la profondità analitica delle narrazioni con l'osservazione di eventuali variazioni misurabili nelle competenze indagate.

La componente qualitativa ha avuto un ruolo centrale sia nella fase iniziale che nella fase conclusiva della ricerca. Attraverso la conduzione di *focus group* pre-intervento è stato possibile ricostruire le conoscenze, le percezioni e le esperienze dei docenti riguardo alle competenze sociali ed emotive, nonché identificare i bisogni formativi emergenti. Nella fase post-intervento, un ulteriore *focus group* ha consentito di esplorare le trasformazioni auto-riferite maturate a seguito della partecipazione al percorso *SEL4Teachers*, in particolare nelle dimensioni emotive, relazionali e professionali.

Parallelamente, la componente quantitativa ha previsto la somministrazione del questionario *SEL-Reflect* (costruito *ad hoc* per il presente studio), somministrato prima e dopo l'intervento, con l'obiettivo

di rilevare eventuali cambiamenti nelle dimensioni delle competenze socio-emotive. La raccolta dei dati quantitativi nelle due fasi ha permesso di affiancare alle narrazioni soggettive una misurazione sistematica dei cambiamenti percepiti dai docenti nel corso del percorso formativo.

L'integrazione delle due componenti è avvenuta in fase interpretativa, attraverso un processo di triangolazione finalizzato a mettere in relazione le evidenze qualitative con i risultati quantitativi. Questo approccio ha consentito di ottenere una comprensione più solida e coerente degli esiti del programma *SEL4Teachers*, valorizzando sia gli elementi oggettivamente rilevabili sia le dimensioni soggettive e trasformative dell'esperienza professionale dei docenti coinvolti.

4.2.2 Fasi della ricerca

La ricerca si è sviluppata attraverso tre fasi sequenziali e complementari, coerenti con il disegno *mixed-methods* esplorativo–esplicativo adottato.

La fase esplorativa ha costituito il punto di partenza del percorso di indagine e ha previsto la raccolta di dati qualitativi e quantitativi preliminari, finalizzati a delineare il quadro delle conoscenze, delle percezioni e delle esperienze dei docenti rispetto alle competenze socio-emotive. Tale fase ha incluso la conduzione di un *focus group* e la somministrazione di un questionario pre-intervento, strumenti che hanno permesso di identificare i bisogni formativi emergenti e di orientare la successiva progettazione del percorso *SEL4Teachers*.

La fase di implementazione ha riguardato la realizzazione del programma formativo all'interno di una comunità di pratica virtuale. Il percorso, strutturato secondo un approccio esperienziale e riflessivo, ha integrato attività sincrone e asincrone finalizzate a promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive dei docenti, in coerenza con i principi del *Social and Emotional Learning* e con il modello CASEL.

La fase valutativa si è svolta al termine dell'intervento ed è stata finalizzata a rilevare i cambiamenti percepiti dai docenti e a verificare eventuali variazioni nelle dimensioni delle competenze socio-emotive. Essa ha previsto la somministrazione del questionario post-intervento e la conduzione di un *focus group* conclusivo. L'integrazione dei dati raccolti nelle diverse fasi ha consentito di analizzare in modo sistematico il percorso formativo, producendo una lettura articolata dei processi attivati e delle trasformazioni maturate dai partecipanti.

4.3 Contesto e partecipanti

Il presente studio ha coinvolto docenti specializzati nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Le attività di raccolta dati e il percorso formativo sono stati realizzati interamente in modalità *online*, tramite la piattaforma *Microsoft Teams*, che ha consentito la gestione sia degli incontri sincroni sia delle interazioni asincrone all'interno dell'ambiente virtuale dedicato.

4.3.1 Criteri di selezione

La selezione dei partecipanti è avvenuta secondo criteri intenzionali, coerenti con il disegno di ricerca-azione partecipata e con l'impianto metodologico *mixed-methods* adottato. I docenti sono stati invitati a partecipare allo studio tramite la *mailing list* istituzionale dei corsisti iscritti al VI e al VII Ciclo del Corso di Specializzazione dell'Università degli Studi di Cagliari. L'adesione è avvenuta su base volontaria a seguito della ricezione di una comunicazione informativa sugli obiettivi e sulle modalità dello studio, alla quale è stato allegato un questionario preliminare – predisposto con *Google Moduli* – per manifestare la propria disponibilità a partecipare (cfr. Appendice A).

Sono stati considerati eleggibili per la partecipazione:

- docenti specializzati per le attività di sostegno, iscritti o già formati nell'ambito del Corso di Specializzazione dell'Università degli Studi di Cagliari;
- docenti in servizio attivi nei diversi ordini scolastici (infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado) della Sardegna;
- insegnanti disponibili a prendere parte alle attività previste, interessati allo sviluppo delle competenze socio-emotive e all'uso delle comunità virtuali.

Tutti i docenti che hanno manifestato disponibilità sono stati inclusi nella fase esplorativa della ricerca. Al termine di tale fase, ai partecipanti è stata offerta la possibilità di aderire alle attività successive: 8 docenti, sempre su base volontaria, hanno scelto di proseguire, prendendo parte alla fase di implementazione del programma *SEL4Teachers* e alla successiva fase valutativa. Tale progressiva auto-selezione ha garantito la partecipazione di insegnanti realmente motivati e disponibili a prendere parte all'intero percorso.

4.3.2 Caratteristiche del campione

Il campione coinvolto nella fase esplorativa della ricerca era composto da 17 docenti specializzati, per la maggior parte di genere femminile (80%), con un'età compresa tra i 26 e i 60 anni. La maggioranza dei partecipanti aveva maturato fino a 15 anni di esperienza su posto di sostegno (82%), mentre l'esperienza su posto comune risultava assente (47%) o limitata a un massimo di cinque anni (41%). Per quanto riguarda il grado scolastico di servizio, il gruppo era composto principalmente da docenti della scuola primaria (39%), seguiti dagli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado (29%) e di primo grado (26%). Le caratteristiche complete del campione esplorativo sono riportate nella Tabella 7.

Tabella 7. Caratteristiche dei partecipanti ai focus group

CARATTERISTICHE DEI PARTECIPANTI (n=17 docenti specializzati)			
Genere	-80% donne -20% uomini	**Età anagrafica**	-41% tra 36-45 anni di età -41% tra 46-55 anni di età -12% tra 26-35 anni di età -6% ≥ 56 anni di età
Anzianità di servizio su posto di sostegno	-82% da 1-5 anni di insegnamento -18% da 6-10 anni di insegnamento	**Anzianità di servizio su posto comune**	-47% non ha mai prestato servizio -41% da 1-5 anni di servizio -12% da 6-10 anni di servizio
Ordine di scuola di insegnamento attuale	-39% scuola primaria -29% scuola secondaria di secondo grado -26% scuola secondaria di primo grado -6% scuola dell'infanzia	**Ordine di scuola di insegnamento precedente**	-53% ha insegnato in diversi ordini e gradi di scuola -47% ha insegnato sempre nello stesso ordine di scuola
Ulteriore titolo di specializzazione	-12% con ulteriore titolo di specializzazione su altro ordine di scuola	**Titolo di abilitazione all'insegnamento**	-Docenti di scuola dell'infanzia e primaria: 86% con diploma ante 2001 -Docenti di scuola secondaria: 100% con laurea di vecchio o nuovo ordinamento

Per le fasi di implementazione e valutazione dell'intervento formativo, ha aderito un sottogruppo di 8 docenti. Anche in questo caso, la composizione era prevalentemente femminile (88%), con un'età compresa tra i 36 e i 60 anni. Nel sottogruppo sperimentale, la maggior parte dei docenti presentava un'esperienza compresa tra uno e cinque anni di insegnamento su posto di sostegno (88%), mentre l'esperienza pregressa su posto comune era assente (38%) o limitata a un massimo di cinque anni (50%). Con riferimento agli ordini scolastici, il campione risultava composto prevalentemente da insegnanti della scuola primaria (74%), seguiti da docenti della scuola secondaria di primo grado (13%) e di secondo grado (13%). Le caratteristiche del sottogruppo sono dettagliate nella Tabella 8.

Tabella 8. Caratteristiche dei partecipanti alla formazione

***Codice partecipante*[1]**	**Genere**	**Età anagrafica**	**Anzianità su posto di sostegno**	**Anzianità su posto comune**	**Ordine di scuola attuale**
D0	Femmina	46-55	1-5	1-5	Scuola primaria
D2	Femmina	36-45	1-5	0	Scuola primaria
D3	Femmina	36-45	1-5	1-5	Scuola primaria
D4	Femmina	≥ 56	1-5	1-5	Scuola primaria
D6	Femmina	36-45	1-5	1-5	Scuola primaria
D7	Femmina	36-45	1-5	11-20	Scuola primaria
D9	Femmina	46-55	1-5	0	Scuola secondaria di primo grado
D13	Maschio	36-45	6-10	0	Scuola secondaria di secondo grado

[1] La numerazione dei partecipanti segue la codifica assegnata ai docenti che hanno preso parte ai *focus group* iniziali. La docente *D0*, pur non avendo partecipato ai *focus group* pre-intervento, è stata inclusa nel programma formativo e nelle fasi successive della ricerca.

Pur trattandosi di un campione non rappresentativo né statisticamente generalizzabile, la presenza di docenti appartenenti a ordini scolastici differenti e con livelli eterogenei di esperienza professionale ha consentito di raccogliere punti di vista diversificati, garantendo una base informativa adeguata agli obiettivi esplorativi della ricerca.

4.3.3 Considerazioni etiche

La ricerca è stata condotta nel rispetto dei principi etici riconosciuti nella comunità scientifica e delle norme vigenti in materia di tutela dei dati personali (*Regolamento UE 2016/679 – GDPR*). Tutti i partecipanti hanno ricevuto un'informativa dettagliata sugli obiettivi, sulle modalità di svolgimento e sulle condizioni di partecipazione allo studio, e hanno fornito il proprio consenso informato prima dell'avvio delle attività.

Sono stati assicurati:

- volontarietà della partecipazione e possibilità di recesso senza alcuna conseguenza;
- anonimato e riservatezza, garantiti tramite pseudonimizzazione dei dati e rimozione di riferimenti identificativi nelle trascrizioni;
- conservazione sicura dei dati, archiviati in modalità protetta e utilizzati esclusivamente per finalità di ricerca.

Le procedure adottate sono pienamente coerenti con i criteri etici delle istituzioni accademiche coinvolte e con le raccomandazioni delle linee guida internazionali per la ricerca educativa.

4.4 Il programma di formazione SEL4Teachers

4.4.1 Analisi della letteratura e sviluppo del dispositivo formativo

L'analisi della letteratura internazionale sul *Social and Emotional Learning* applicato alla formazione degli insegnanti evidenzia come i percorsi rivolti ai docenti possano generare effetti significativi sul loro sviluppo professionale, promuovendo maggiore consapevolezza emotiva,

capacità di autoregolazione, competenze relazionali e benessere personale. Le evidenze disponibili, tuttavia, mostrano anche un quadro frammentato: i programmi SEL rivolti agli insegnanti risultano ancora poco diffusi e scarsamente sistematizzati, nonostante la crescente riconoscenza del loro impatto positivo sul clima di classe, sulle relazioni educative e sulla qualità dell'agire didattico.

La revisione qualitativa condotta da Mura, Bullegas e Mallus (2023) ha messo in luce tre dimensioni centrali, rappresentate nella Figura 6:

1. l'importanza di approcci formativi basati sull'esperienza, sul confronto tra pari e su dinamiche collaborative;
2. gli esiti trasformativi riportati dai docenti, in termini di maggiore autoefficacia, consapevolezza emotiva e capacità di gestione delle relazioni;
3. le ricadute indirette sui comportamenti degli alunni e sulle dinamiche relazionali in classe.

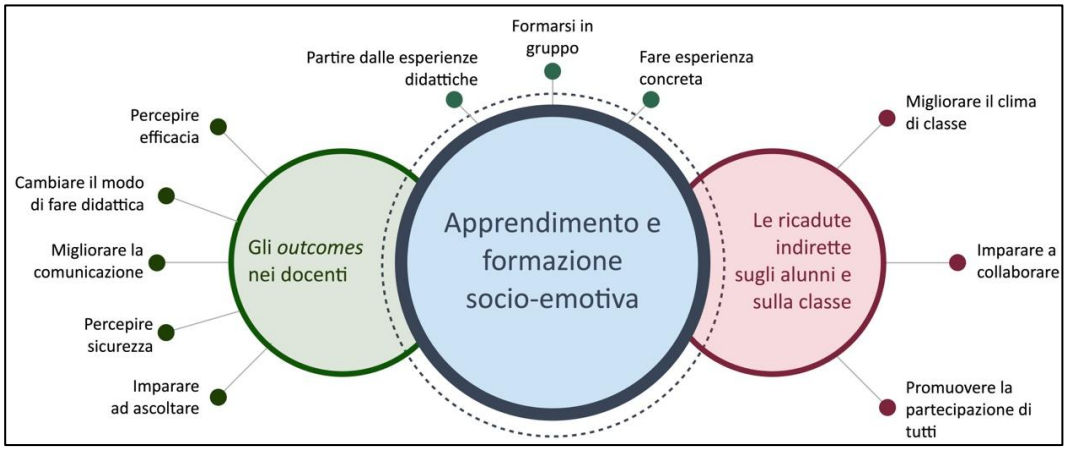

Figura 6. Dimensioni emergenti dalla revisione qualitativa sulla formazione socio-emotiva degli insegnanti (Fonte: Mura, Bullegas & Mallus, 2023)

Tali evidenze individuano traiettorie utili alla definizione di un modello formativo orientato allo sviluppo delle competenze socio-emotive degli insegnanti e ne hanno costituito la cornice di riferimento per la progettazione del dispositivo *SEL4Teachers*.

In questa prospettiva, l'esperienza educativa quotidiana – con le sue difficoltà, incertezze e tensioni relazionali – è stata assunta come punto di partenza del percorso, non come elemento da risolvere rapidamente, ma

come *trigger* formativo capace di attivare processi di consapevolezza, analisi critica e rinegoziazione dei significati professionali.

Il modello teorico-operativo di riferimento è rappresentato nella Figura 7, che illustra un ciclo ricorsivo articolato in quattro momenti – analisi dell'esperienza, apprendimento, azione e valutazione – sostenuti da due processi trasversali: una *dimensione narrativa*, che valorizza i processi di rielaborazione riflessiva e di ricostruzione dei significati professionali (Mezirow, 2003; Schön, 2006), e una *dimensione comunitaria*, che promuove il confronto dialogico, la negoziazione dei significati e la co-costruzione di pratiche attraverso il sostegno reciproco tra pari (Fabbri, 2007; Wenger, 2006).

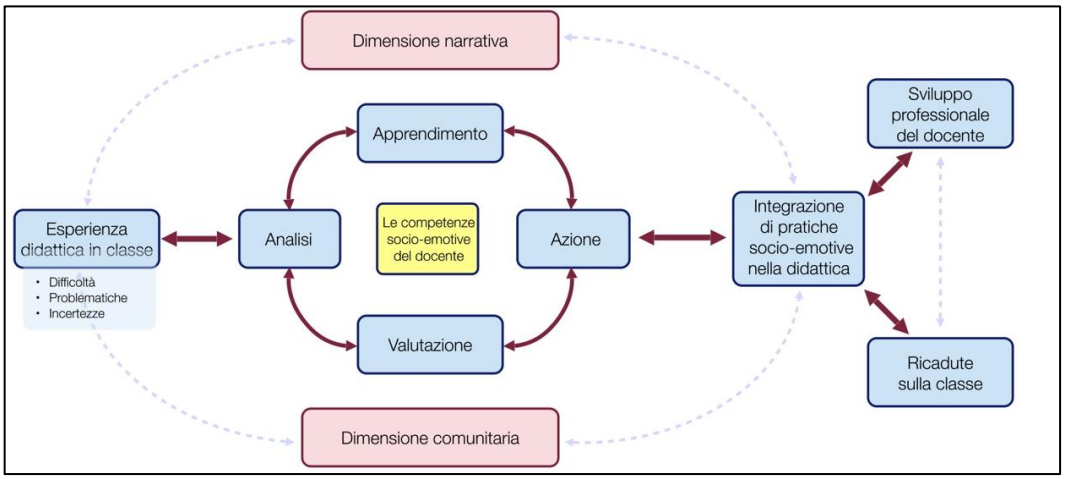

Figura 7. Modello teorico-operativo del dispositivo formativo SEL4Teachers (Fonte: Mura, Bullegas & Mallus, 2023)

Questo modello ha orientato la definizione dei contenuti, delle strategie formative e delle attività integrate nella *Virtual Community of Practice*, costituendo la struttura portante dell'intero programma *SEL4Teachers* e guidando l'articolazione degli incontri, così come la scelta degli strumenti riflessivi e collaborativi.

4.4.2 Struttura e articolazione degli incontri

Il programma *SEL4Teachers* è stato progettato con l'obiettivo di promuovere negli insegnanti specializzati lo sviluppo delle competenze socio-emotive delineate dal modello CASEL, in particolare l'autoconsapevolezza, l'autoregolazione, la consapevolezza sociale, le capacità relazionali e di prendere decisioni responsabili. In coerenza con il dispositivo teorico-operativo illustrato nel paragrafo precedente, il percorso ha inteso favorire nei docenti una maggiore consapevolezza delle proprie dinamiche emotive, supportare l'elaborazione di pratiche intenzionali di regolazione emotiva, rafforzare le competenze relazionali e comunicative che sostengono la collaborazione nei *team* educativi e promuovere l'integrazione progressiva e consapevole delle pratiche SEL nella quotidianità didattica.

SEL4Teachers si è articolato in 8 incontri settimanali della durata di due ore ciascuno, realizzati in modalità sincrona tramite la piattaforma *MS Teams* e integrati da attività asincrone, concepite per accompagnare un processo graduale di esplorazione, di rielaborazione e di applicazione delle competenze socio-emotive all'interno del proprio agire professionale.

Le attività sono state organizzate attorno a quattro aree tematiche principali, definite in coerenza con il modello CASEL e con gli obiettivi formativi del dispositivo:

- *Conoscenza del Social and Emotional Learning*
  Approfondimento dei fondamenti teorici dell'apprendimento socio-emotivo e della cornice CASEL, con particolare attenzione alla rilevanza delle competenze SEL nella pratica educativa e nel benessere professionale.
- *Sviluppo delle competenze intrapersonali*
  Lavoro sulla consapevolezza delle proprie emozioni, sull'identificazione dei fattori scatenanti e sull'analisi delle reazioni comportamentali, con l'obiettivo di promuovere forme più intenzionali e regolate di espressione emotiva e di gestione delle situazioni complesse.

- *Sviluppo delle competenze interpersonali*
  Potenziamento delle capacità di riconoscere le emozioni altrui, instaurare comunicazioni efficaci, negoziare i significati in modo costruttivo e costruire relazioni professionali basate su empatia, ascolto attivo e rispetto reciproco.
- *Competenze progettuali e didattiche*
  Elaborazione di strategie e di approcci per integrare il SEL nella pratica educativa quotidiana, con attenzione alla progettazione di interventi intenzionali e alla creazione di ambienti di apprendimento inclusivi, responsivi e orientati al benessere di studenti e insegnanti.

Gli incontri hanno alternato momenti informativi, attività esperienziali, pratiche riflessive e discussioni tra pari, integrati dall'uso di *flashcards* tematiche, analisi di casi, diari emotivi personali e *forum* asincroni. Tale struttura ha permesso di sostenere in modo ricorsivo le fasi di analisi dell'esperienza, apprendimento, azione e valutazione che costituiscono l'ossatura del dispositivo formativo.

La tabella seguente sintetizza la struttura del programma, indicando per ciascun incontro il *focus* tematico e le principali attività proposte (Tabella 9). Per una descrizione dettagliata dei contenuti, delle attività e dei materiali utilizzati nei diversi moduli, si rimanda all'Appendice B.

Tabella 9. Struttura del programma di formazione SEL4Teachers

Incontro	Focus tematico	Attività principali
1	Introduzione al SEL e al modello CASEL	- Compilazione della scheda sulle aspettative - Somministrazione e discussione del questionario *SEL-Reflect* - Introduzione teorica alle cinque competenze del SEL - Visione di due video (asincrono)
2	Consapevolezza di sé (competenze intrapersonali – parte I)	- Discussione dei materiali asincroni - Visione e analisi del caso "Anna" - Approfondimento teorico sulla consapevolezza di sé - Compilazione del diario emotivo personale (asincrono)

Incontro	Focus tematico	Attività principali
3	Autoregolazione (competenze intrapersonali – parte II)	- Condivisione e analisi dei diari emotivi - Visione e analisi del caso "Rita" - Approfondimento teorico sull'autoregolazione - Prosecuzione del diario con nuove integrazioni (asincrono)
4	Integrazione delle competenze intrapersonali (parte III)	- Condivisione e analisi dei diari emotivi - *Circle time* con l'uso di *flashcards* - Approfondimento sulle competenze intrapersonali in ambito scolastico - Visione di video e partecipazione a *forum* di discussione (asincrono)
5	Consapevolezza sociale (competenze interpersonali – parte I)	- Discussione dei materiali asincroni - Visione e analisi del caso "Luisa e Simone" - Approfondimento teorico sulla consapevolezza sociale - Prosecuzione del diario emotivo con ulteriori integrazioni (asincrono)
6	Competenze relazionali (competenze interpersonali – parte II)	- Condivisione e analisi dei diari emotivi - Visione e analisi del caso "Luca e Giovanna" - Approfondimento teorico sulle competenze relazionali - Prosecuzione del diario emotivo con integrazioni (asincrono)
7	Integrazione delle competenze interpersonali (parte III)	- Condivisione e analisi dei diari emotivi - *Circle time* con l'uso di *flashcards* - Approfondimento sulle competenze interpersonali in ambito scolastico - Visione di video e partecipazione a *forum* di discussione (asincrono)
8	Applicazione del SEL in classe	- Discussione sui materiali asincroni - Approfondimento su strategie e approcci per integrare il SEL nella didattica - Compilazione del questionario *SEL-Reflect* - Valutazione complessiva del corso

4.5 Strumenti di raccolta dati

La raccolta dei dati è stata condotta mediante l'impiego congiunto di strumenti qualitativi e quantitativi, selezionati in coerenza con il disegno *mixed-methods* esplorativo–esplicativo adottato. Nella fase pre-intervento

è stato previsto un primo momento qualitativo esplorativo, integrato dalla somministrazione di un questionario strutturato; nella fase post-intervento, invece, la rilevazione quantitativa è stata affiancata da un *focus group* qualitativo esplicativo. Questa integrazione ha consentito di approfondire i cambiamenti percepiti dai docenti e di ricostruire i processi trasformativi attivati dal programma formativo.

4.5.1 Focus group

L'impiego dei *focus group* ha rappresentato la principale strategia qualitativa della ricerca ed è stato articolato in due momenti distinti, corrispondenti alle fasi esplorativa e valutativa del disegno metodologico.

Nella fase pre-intervento, i *focus group* hanno avuto la funzione di ricostruire in modo approfondito il quadro delle conoscenze, delle percezioni e delle esperienze dei docenti riguardo alle competenze socio-emotive e al loro ruolo nell'agire educativo.

A tale scopo, sono stati realizzati tre *focus group*, ciascuno della durata di circa due ore, calendarizzati con cadenza settimanale nel periodo compreso tra dicembre 2023 e febbraio 2024. In base alle disponibilità dichiarate, i docenti sono stati suddivisi in tre gruppi, con una numerosità compresa tra 6 e 8 partecipanti per gruppo. Gli incontri si sono svolti in modalità *online* tramite la piattaforma *Microsoft Teams*, condizione che ha permesso di garantire la partecipazione di insegnanti in servizio in contesti scolastici differenti e di sperimentare fin da subito dinamiche di confronto mediate dall'ambiente virtuale.

Le sessioni pre-intervento sono state condotte sulla base di un protocollo semi-strutturato (cfr. Appendice C), che prevedeva l'uso di vignette e domande aperte per stimolare il confronto sulle tematiche oggetto di indagine (Hennink, 2014). Le domande hanno guidato gli insegnanti a riflettere sul ruolo delle competenze sociali ed emotive nei contesti educativi, sul loro impatto nei processi di insegnamento-apprendimento, sulle difficoltà incontrate nella gestione emotiva e relazionale della classe e sui bisogni percepiti in termini di formazione e

supporto professionale. Le discussioni hanno permesso di far emergere rappresentazioni condivise, criticità ricorrenti e aspettative rispetto a un eventuale percorso formativo, fornendo indicazioni rilevanti per la successiva definizione degli obiettivi, dei contenuti e delle modalità del programma *SEL4Teachers*.

Nella fase post-intervento, il *focus group* conclusivo ha assolto una funzione esplicativo-interpretativa, in quanto finalizzato ad approfondire il significato attribuito dai docenti ai cambiamenti percepiti e a ricostruire i processi trasformativi attivati dal percorso *SEL4Teachers*. L'incontro ha inoltre permesso di esplorare le modalità con cui i partecipanti hanno iniziato a integrare le pratiche SEL nella quotidianità didattica, nonché di raccogliere valutazioni sui punti di forza, le criticità e i bisogni formativi ancora presenti.

Il *focus group* finale, svoltosi *online* tramite la piattaforma *Microsoft Teams* a giugno 2024, ha avuto una durata di circa due ore e ha coinvolto tutti gli 8 docenti che avevano partecipato alla fase di implementazione. La discussione è stata guidata da una traccia semi-strutturata (cfr. Appendice D), articolata in domande aperte finalizzate a stimolare la riflessione critica e a favorire un confronto dialogico tra pari. Questa modalità ha consentito di accedere alla dimensione narrativa dell'esperienza formativa e di raccogliere testimonianze ricche e contestualizzate, utili per interpretare i risultati quantitativi del questionario e per ottenere una lettura più approfondita dell'impatto del programma sulla professionalità dei docenti coinvolti.

4.5.2 Questionario SEL-Reflect

Per rilevare le competenze socio-emotive dei docenti e monitorarne l'evoluzione durante il percorso, è stato elaborato e somministrato un questionario di autovalutazione denominato *Social and Emotional Learning – Reflective evaluation for teachers* (*SEL-Reflect*). La somministrazione è avvenuta in modalità *online*, mediante *Microsoft*

Forms, nelle due fasi chiave della ricerca: all'avvio del percorso formativo e al suo termine. Lo strumento ha richiesto circa 15 minuti per la compilazione e ha permesso di raccogliere dati quantitativi utili sia per la descrizione del profilo iniziale dei partecipanti che per l'analisi delle variazioni pre-post intervento.

Il questionario è stato elaborato appositamente per il presente studio a partire dai bisogni formativi e relazionali emersi nei *focus group* preliminari, che hanno evidenziato la necessità di disporre di uno strumento capace di intercettare non solo la gestione della relazione con gli studenti, ma anche le dinamiche emotive e professionali con colleghi e famiglie. L'elaborazione si è configurata come un processo guidato dalle evidenze empiriche raccolte nella fase esplorativa e successivamente strutturato in coerenza con il modello teorico del *Social and Emotional Learning*.

Lo sviluppo del *SEL-Reflect* ha previsto un adattamento integrato del *Social and Emotional Competence Questionnaire* (Agliati et al., 2020) e della *Check list per le competenze socio-emotive* (Morganti & Bocci, 2017). Il confronto sistematico tra i due strumenti, integrato con le evidenze qualitative, ha orientato la selezione e la riformulazione degli *item*, mantenendo come riferimento esplicito la suddivisione in cinque competenze del modello CASEL. È stato inoltre ampliato l'ambito di indagine includendo in modo più sistematico le relazioni professionali all'interno della comunità scolastica.

Nel processo di definizione dello strumento sono stati considerati anche strumenti già validati nel contesto italiano, tra cui il *SECTRS-14* (Grazzani et al., 2024), organizzato in quattro dimensioni fattoriali e caratterizzato da una solida struttura psicometrica. Tuttavia, in coerenza con il disegno della ricerca, si è ritenuto opportuno sviluppare uno strumento maggiormente allineato alla struttura teorica a cinque competenze che orienta il progetto *SEL4Teachers* e ai bisogni emersi nella fase qualitativa preliminare. Tale scelta risponde all'esigenza di garantire continuità tra il *framework* teorico, la progettazione formativa e la misurazione pre-post.

Il *SEL-Reflect* (cfr. Appendice E) è composto da 25 *item* organizzati in cinque aree, corrispondenti alle competenze fondamentali del modello CASEL. Ogni *item* prevede una risposta su una scala *Likert* a quattro punti, da "per nulla" a "molto", scelta che consente di evitare posizioni di neutralità e di stimolare una riflessione più intenzionale sui propri comportamenti e atteggiamenti professionali.

La rilevazione pre-intervento ha offerto un quadro iniziale del livello di competenza percepito dai docenti, utile per identificare le aree di forza e i bisogni formativi. Quella post-intervento ha invece consentito di misurare eventuali cambiamenti, contribuendo alla triangolazione dei dati con le evidenze qualitative raccolte nel *focus group* finale. Tale integrazione ha permesso di interpretare in modo più approfondito i processi trasformativi attivati dal programma, oltre che di valutare la coerenza tra le percezioni individuali e le narrazioni emerse nella discussione collettiva.

Lo strumento, pur basandosi su misure auto-riferite, si è rivelato funzionale per cogliere i cambiamenti soggettivi nei vissuti emotivi e relazionali dei docenti e ha rappresentato un supporto utile per la valutazione complessiva dell'efficacia del percorso formativo *SEL4Teachers*.

4.6 Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta in coerenza con il disegno *mixed-methods* esplorativo–esplicativo adottato, che ha previsto una sequenza articolata e complementare tra approcci qualitativi e quantitativi nelle fasi pre- e post-intervento. Nella fase preliminare, l'analisi qualitativa dei *focus group* ha preceduto l'elaborazione dei dati quantitativi del questionario *SEL-Reflect*, consentendo di definire in modo accurato i bisogni formativi e di orientare la progettazione del percorso. Nella fase successiva, i risultati quantitativi post-intervento hanno costituito il punto di partenza per un'ulteriore esplorazione qualitativa, volta a interpretare i cambiamenti percepiti dai docenti e a ricostruire i processi trasformativi attivati. L'integrazione tra le due tipologie di dati è avvenuta in fase interpretativa

attraverso un processo di triangolazione, che ha permesso di mettere in relazione le variazioni rilevate nei questionari con le narrazioni dei partecipanti, offrendo una lettura più completa dell'impatto del programma *SEL4Teachers*.

4.6.1 Analisi qualitativa

I dati qualitativi provenienti dai *focus group* pre- e post-intervento sono stati analizzati attraverso un approccio tematico (Thomas & Harden, 2008), ritenuto idoneo a cogliere in profondità le percezioni, le esperienze e le narrazioni dei docenti. Tutti gli incontri sono stati registrati e trascritti integralmente *ad verbatim*.

L'analisi è stata condotta mediante il *software MAXQDA 24*, che ha permesso di organizzare sistematicamente il materiale testuale e di procedere alla codifica iterativa del *corpus*, passando dall'identificazione di unità di significato alla costruzione di categorie tematiche più ampie e concettualmente fondate. Per i *focus group* pre-intervento l'analisi ha consentito di delineare il quadro iniziale delle rappresentazioni e dei bisogni formativi relativi alle competenze socio-emotive, fornendo indicazioni utili alla progettazione del percorso *SEL4Teachers*. Nel *focus group* post-intervento, invece, l'analisi ha permesso di approfondire il significato attribuito dai docenti ai cambiamenti percepiti, esplorare i processi trasformativi attivati dalla partecipazione alla VCoP e individuare elementi di forza, criticità e prospettive di sviluppo del programma.

4.6.2 Analisi quantitativa

L'analisi quantitativa ha riguardato i dati raccolti tramite il questionario *SEL-Reflect* somministrato in fase pre- e post-intervento. Le risposte sono state esaminate attraverso indici di statistica descrittiva, con l'obiettivo di osservare eventuali variazioni nelle dimensioni delle competenze socio-emotive indagate.

Per ciascun *item* sono state calcolate le frequenze e le percentuali di risposta sulle quattro categorie della scala *Likert*, consentendo di individuare tendenze generali, incrementi, stabilità o eventuali decrementi nei punteggi percepiti dai docenti. Per facilitare l'interpretazione dei risultati, sono stati costruiti grafici a barre tramite *MS Excel*, rappresentativi delle percentuali di risposta per ciascuna opzione pre e post-intervento. Tale procedura ha reso possibile visualizzare in modo immediato le tendenze emergenti e confrontare l'evoluzione delle percezioni dei docenti lungo il percorso.

Capitolo 5
Risultati della ricerca

5.1 Fase pre-intervento

La fase pre-intervento costituisce il punto di partenza dell'analisi dei dati e consente di delineare il profilo iniziale dei docenti coinvolti nel programma *SEL4Teachers*. Essa fornisce una base di riferimento utile a interpretare in modo fondato le variazioni rilevate al termine del percorso formativo.

In continuità con il disegno *mixed-methods* della ricerca, la fase pre-intervento integra due prospettive:

- una qualitativa, sviluppata attraverso il *focus group* preliminare, che permette di raccogliere le prime rappresentazioni e i bisogni percepiti dai partecipanti;
- una quantitativa, ricavata dall'analisi dei dati del questionario *SEL-Reflect*, finalizzata a rilevare in modo sistematico il livello iniziale delle competenze socio-emotive.

L'integrazione di queste informazioni consente di definire un quadro iniziale solido e coerente, che orienta la lettura delle analisi successive.

5.1.1 Risultati qualitativi

L'analisi qualitativa presentata in questa sezione si basa sui dati raccolti durante i tre incontri di *focus group* condotti nella fase pre-intervento, ai quali hanno preso parte 17 docenti specializzati. Tale gruppo ha contribuito esclusivamente alla rilevazione preliminare, mentre alle fasi successive del percorso ha partecipato solo una parte dei docenti iniziali.

L'esame tematico delle trascrizioni ha permesso di individuare tre aree di significato ricorrenti – rappresentate sinteticamente nella Figura 8 – che restituiscono il modo in cui i partecipanti interpretano la complessità

emotiva e professionale del proprio ruolo. Esse riguardano: (a) le difficoltà socio-emotive associate alla gestione quotidiana della pratica educativa, (b) le consapevolezze maturate rispetto al ruolo professionale e all'importanza delle competenze socio-emotive, e (c) i bisogni formativi percepiti in relazione al loro sviluppo.

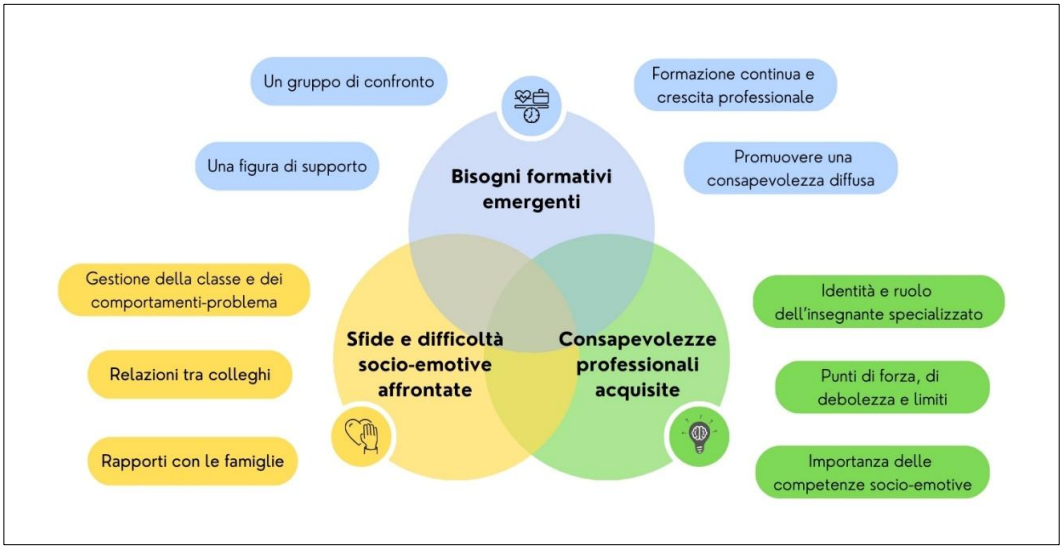

Figura 8. Temi e sotto-temi emersi dall'analisi qualitativa pre-intervento (Fonte: Bullegas, Mallus & Mura, 2024)

I temi presentati costituiscono una selezione dei *pattern* emersi dall'analisi tematica, individuati perché maggiormente rilevanti rispetto agli obiettivi della ricerca e coerenti con la costruzione del dispositivo formativo. Questa articolazione consente di delineare con chiarezza il quadro di partenza dei docenti prima dell'implementazione del percorso *SEL4Teachers*. Gli estratti riportati nel testo rappresentano una selezione significativa delle discussioni emerse.

a. Sfide e difficoltà socio-emotive affrontate

Le difficoltà socio-emotive descritte dai partecipanti delineano l'insieme di sfide che attraversano in modo trasversale l'esperienza professionale dei docenti specializzati. Esse coinvolgono tre principali aree di criticità – relazioni con i colleghi, interazioni con le famiglie e gestione

della classe – che rappresentano i contesti in cui gli insegnanti sperimentano con maggiore frequenza attivazione emotiva, complessità relazionale e senso di vulnerabilità professionale. L'esplorazione di tali dinamiche consente di comprendere le pressioni che incidono sul loro benessere e sul loro agire didattico, evidenziando come le difficoltà socio-emotive costituiscano una componente strutturale del ruolo.

Le *relazioni con i colleghi* rappresentano la difficoltà più frequentemente riportata dai docenti (42%), evidenziando la centralità della dimensione collaborativa nel definire la qualità dell'esperienza professionale. Il rapporto con l'insegnante curricolare, in particolare, appare spesso segnato da dinamiche di esclusione, asimmetrie comunicative e forme di delega impropria, che alimentano un diffuso senso di marginalità: «*Io sono abbastanza affabile, quindi magari cerco di accomodare, anche perché noi del sostegno in un modo o in un altro siamo sempre un po' ospiti nella classe di qualcun altro*» [D12]. In altri casi emergono narrazioni che mettono in luce la necessità di mediare costantemente, un compito che, pur non essendo eccessivo, risulta emotivamente logorante nel lungo periodo: «*Spesso devo mediare con i colleghi e talvolta diventa faticoso, niente di eccessivo, però comunque a fine giornata pesa anche quello*» [D16]. Non mancano, infine, riferimenti a comportamenti esplicitamente escludenti, che compromettono il senso di collaborazione e la cultura dell'inclusione: «*Quel senso di frustrazione con colleghi poco inclusivi [...] del tipo: "vai fuori col bambino perché mi stai disturbando". Sono soprattutto atteggiamenti di questo tipo*» [D3].

Una seconda area critica riguarda le *interazioni con le famiglie* (30%), che emergono come una fonte significativa di pressione emotiva. Le narrazioni evidenziano come gli insegnanti si confrontino frequentemente con aspettative irrealistiche, richieste eccessive o difficoltà comunicative, che rendono complessa la costruzione di una *partnership* educativa equilibrata. I docenti riportano, ad esempio, che le esperienze emotive e le fatiche delle famiglie tendono spesso a riversarsi nel contesto scolastico: «*Talvolta, sia le angosce che le difficoltà familiari entrano anche nelle nostre aule. [...] E quindi queste situazioni creano negli insegnanti quelle*

emozioni, quelle situazioni difficili da vivere» [D5]. In altri casi emergono atteggiamenti conflittuali o pretese non realistiche rispetto al ruolo dell'insegnante: «*Fin da subito la madre di [nome], si era posta in maniera conflittuale. Lei pretendeva che risolvessi i problemi del bambino e quindi quando lui aveva delle difficoltà o magari un periodo di regressione, mi diceva: "e perché lei, maestra, che cosa fa?"*» [D7]. Un ulteriore elemento critico riguarda la difficoltà delle famiglie nel comprendere le differenze tra la scuola e altri contesti: «*[La mamma] lo paragona a quello che fa a casa… non c'è verso di farle capire che a casa o in terapia ha un rapporto uno a uno. A scuola sei in un ambiente con mille stimoli*» [D1].

La *gestione della classe e dei comportamenti-problema* costituisce un ulteriore ambito di difficoltà (28%). Gli insegnanti descrivono vissuti di impotenza, inefficacia e ansia di fronte alle crisi degli alunni, spesso interiorizzate come fallimenti personali. Alcuni partecipanti raccontano come la ripetizione degli episodi critici li porti a mettere in discussione la propria competenza: «*Entravo in classe e mi sentivo completamente disarmata, mi sentivo una frana sinceramente, a causa delle sue crisi. […]. A un certo punto hai il senso di fallimento. Ogni crisi era un fallimento per me e dunque stavo male con me stessa quando rientravo a casa*» [D4]. Altri evidenziano la sensazione di perdita di controllo: «*Sembra quasi di essere impotente, e ti sembra di non avere soluzione, che la cosa non sia proprio più gestibile*» [D5]. Le difficoltà aumentano nei contesti con gruppi numerosi o poco collaborativi, dove la distanza relazionale ostacola la gestione efficace del gruppo classe: «*Ci sono dei momenti in cui gli studenti mi sembrano troppi rispetto a me che sono sola…*» [D10]. Infine, alcuni insegnanti riconducono queste criticità alla loro posizione percepita come "secondaria" nel gruppo classe: «*Spesso [l'insegnante specializzato] è riconosciuto diversamente anche dai bambini. Non ti riconoscono come la maestra di classe*» [D3].

Nel loro insieme, queste evidenze mostrano come i docenti specializzati operino in un contesto professionale ad alta intensità emotiva, caratterizzato da richieste simultanee provenienti da più attori – classe,

colleghi, famiglie – che concorrono a definire un quadro di lavoro complesso e talvolta usurante. Le difficoltà socio-emotive rilevate evidenziano quindi la necessità di sviluppare e rafforzare competenze che consentano agli insegnanti di sostenere in modo più consapevole e resiliente le sfide quotidiane del loro ruolo.

b. Consapevolezze professionali acquisite

Le consapevolezze professionali emerse dai *focus group* riguardano tre principali ambiti: la riflessione sui propri punti di forza, debolezze e limiti, la definizione dell'identità e del ruolo dell'insegnante specializzato, e il valore attribuito alle competenze socio-emotive. Insieme delineano un processo di autoanalisi che accompagna l'esperienza quotidiana dei docenti e ne orienta l'agire educativo.

La *consapevolezza dei propri punti di forza, debolezze e limiti* rappresenta l'area più ricorrente (55%). I docenti descrivono un confronto continuo con i limiti percepiti e con la necessità di definire confini professionali sostenibili. Come osserva una partecipante, «*Sto imparando a capire fin dove posso arrivare e cosa, invece, non dipende da me. Non è facile, ma è una presa di coscienza importante*» [D11]. Altri riconoscono come le aspettative eccessive verso sé stessi possano compromettere la serenità professionale: «*A volte mi rendo conto che mi aspetto troppo da me stessa [...] sto imparando a riconoscere anche i miei limiti*» [D6]. La maturazione professionale viene descritta come un ampliamento della consapevolezza emotiva: «*Penso di aver maturato una maggiore consapevolezza di quello che può essere il ventaglio delle emozioni che è possibile vivere all'interno della scuola*» [D14]. Ciò si traduce anche in una maggiore sensibilità empatica: «*Sono molto attenta al benessere di chi mi circonda [...] forse riesco a cogliere i primi segnali di malessere [nell'altro]*» [D9].

L'*identità e il ruolo dell'insegnante specializzato* emergono come dimensioni complesse e poliedriche (23%), definite dall'intreccio di funzioni educative, relazionali e di mediazione che caratterizzano il lavoro

nei contesti inclusivi. I docenti rappresentano il proprio ruolo come una presenza ponte tra colleghi, attività e discipline: «*Siamo il filo d'unione tra colleghi che entrano ed escono dalla classe, tra diverse discipline e diverse attività*» [D2]. La dimensione relazionale è considerata centrale, poiché la quotidianità condivisa con gli studenti costruisce legami significativi che sostengono il lavoro educativo: «*Viviamo una quotidianità come se fossimo un po' "una famiglia", […] accogliamo le confidenze, le paure, le perplessità*» [D11]. Un aspetto distintivo è la posizione osservativa dell'insegnante specializzato, vissuta come una risorsa professionale specifica: «*Noi insegnanti specializzati abbiamo questo angolo prezioso che è l'osservazione, e io mi metto come "ricercatrice di attimi"*» [D4]. Tale prospettiva permette di intervenire in modo più mirato sulle criticità: «*Una volta capito il ruolo del docente di sostegno, abbiamo una posizione molto più vantaggiosa per rispondere positivamente alle problematiche*» [D13].

Il terzo sotto-tema riguarda il *riconoscimento del ruolo centrale delle competenze socio-emotive* (22%), considerate dai partecipanti fondamentali per la qualità delle relazioni educative e per il benessere professionale. La relazione con l'altro è descritta come uno spazio di crescita personale: «*Entrare in relazione con l'altro mi fa star bene e mi aiuta a crescere, perché è un percorso che io faccio insieme alle persone che incontro*» [D17]. In questa prospettiva, l'empatia, la regolazione emotiva e le capacità relazionali non sono solo strumenti operativi, ma elementi che sostengono la stabilità emotiva del docente. Per questo motivo i partecipanti riconoscono la necessità di una formazione specifica: «*Senza avere questa conoscenza, soprattutto interiore, dell'alunno e anche dei colleghi, non si lavora in modo efficace e non si va da nessuna parte*» [D13]. Analogamente, sottolineano come il potenziamento delle competenze socio-emotive possa rendere più gestibili le difficoltà quotidiane: «*Se fossimo più consapevoli e avessimo più competenze socio-emotive, riusciremmo a gestirle meglio*» [D8].

Nel loro insieme, le consapevolezze professionali emerse restituiscono l'immagine di docenti attenti alle dimensioni emotive e

relazionali della pratica educativa, e consapevoli del ruolo che tali competenze rivestono nell'efficacia dell'intervento scolastico. Questi elementi delineano le risorse già presenti nel gruppo e costituiscono un punto di riferimento utile per definire le aree su cui il successivo percorso formativo può innestarsi e svilupparsi.

c. *Bisogni formativi emergenti*

Dalle narrazioni dei partecipanti emergono bisogni formativi specifici, che riflettono tanto le difficoltà esperite quanto le consapevolezze maturate nel corso dell'attività professionale. Tali esigenze riguardano la dimensione personale, relazionale e organizzativa del lavoro scolastico e si articolano in quattro principali aree: supporto tra pari, sensibilizzazione dell'intera comunità educativa, formazione continua e accesso a una figura di riferimento.

Il bisogno più frequentemente richiamato riguarda la *disponibilità di momenti strutturati di confronto tra colleghi* (30%). I docenti sottolineano il valore di spazi in cui condividere esperienze e strategie, ritenendo il dialogo professionale essenziale per interpretare le dinamiche socio-emotive: «*Il fatto anche di condividere certe dinamiche col team […] ci vorrebbe proprio un lavoro, anche in classe, nel team, in cui si dedica del tempo alle competenze socioemotive*» [D3]. Le occasioni attualmente disponibili sono percepite come insufficienti: «*Noi abbiamo poche opportunità di stare in gruppo. […] Il Consiglio di classe si riunisce ogni tre mesi […] A scuola c'è poco rispetto alla parte socioemotiva e per il confronto con i colleghi*» [D14]. Per questo molti chiedono spazi più regolari: «*Prevedere, anche settimanalmente, il punto della situazione […] per discutere sui nostri studenti*» [D7]. La mancanza di confronto limita anche la capacità riflessiva individuale: «*Se non hai il confronto con gli altri […] alla fine rimani sempre chiuso nel tuo mondo*» [D14].

Un secondo bisogno riguarda la necessità di *accrescere la sensibilità della comunità scolastica verso le competenze socio-emotive* (25%). I docenti rilevano come tali dimensioni siano spesso considerate irrilevanti

o periferiche: «*Penso che sia un aspetto considerato secondario rispetto a quelle che sono le altre incombenze della scuola [...] ci sarebbe bisogno di una maggiore consapevolezza*» [D14]. In alcuni casi emergono atteggiamenti di scetticismo: «*Alcuni docenti curricolari, quando parli di questo tipo di argomento, se la ridono [...] come se non servisse a niente*» [D8]. Tale consapevolezza istituzionale è ritenuta cruciale per integrare in modo sistematico le competenze socio-emotive nella pratica educativa.

Il terzo bisogno riguarda la *richiesta di percorsi formativi specifici e continuativi* (23%). Gli insegnanti manifestano l'esigenza di aggiornare le proprie competenze e di dotarsi di strumenti adeguati alla complessità delle situazioni educative. Come afferma una docente: «*Cosa posso fare per migliorare? Queste sono domande che mi faccio spesso e a cui cerco di dare delle risposte*» [D16]. Molti sottolineano la scarsità di corsi dedicati alle competenze socio-emotive: «*Credo che si faccia poca formazione dal punto di vista socioemotivo. [...] Tra i corsi attivati quest'anno nessuno trattava l'argomento*» [D6]. Allo stesso tempo, viene espressa con forza la necessità di essere sostenuti e guidati: «*Abbiamo proprio tanta necessità di essere guidati, [di] essere ascoltati e consigliati [...] abbiamo necessità di formazione sotto questo aspetto*» [D4]. In quest'ottica, la formazione non è percepita solo come un dispositivo di aggiornamento, ma come una risorsa per preservare la qualità dell'agire educativo: «*Per me è fondamentale fare un percorso di questo tipo, proprio per non permettere alle nostre esperienze di condizionare troppo il rapporto con gli altri. [...] E la formazione, sicuramente, ci permette di lavorare in maniera professionale*» [D2].

Infine, emerge il bisogno di poter *contare su una figura di riferimento capace di offrire accompagnamento, orientamento e supervisione* (22%). Tale presenza viene considerata particolarmente preziosa nei momenti di difficoltà emotiva o nelle situazioni più complesse della pratica quotidiana.

Come afferma una partecipante, «*se ci fosse una figura all'interno della scuola con cui poter "svuotare il sacco", secondo me aiuterebbe [...] perché ti aiuta a vedere una serie di cose che magari sul momento non riesci a vedere*» [D11]. Analogamente, un'altra docente sottolinea

l'importanza di un supporto nei momenti di maggiore carico emotivo: «*Una figura, un coach – se lo vogliamo chiamare così – sarebbe sicuramente importante […] nei momenti di burnout, quando lo stress raggiunge il massimo*» [D5]. Queste richieste mostrano il bisogno di una supervisione competente che possa sostenere gli insegnanti nell'interpretazione delle dinamiche emotive e nel processo di *decision making* educativo.

Nel loro insieme, i bisogni formativi espressi dai partecipanti evidenziano l'esigenza di un sostegno professionale più strutturato, capace di accompagnare i docenti nella gestione della complessità emotiva e relazionale del lavoro educativo. Tali elementi costituiscono un riferimento prezioso per orientare la progettazione di interventi formativi mirati.

5.1.2 Risultati quantitativi

La rilevazione quantitativa è stata condotta mediante il questionario *SEL-Reflect*, somministrato nella fase pre-intervento a un gruppo di docenti specializzati composto da una selezione dei partecipanti ai *focus group* preliminari, per un totale di 8 insegnanti, inclusa una docente che non aveva potuto prendere parte agli incontri qualitativi.

L'analisi delle risposte al questionario ha permesso di delineare il profilo iniziale delle competenze socio-emotive percepite dai docenti specializzati coinvolti nella ricerca, utile per orientare la successiva progettazione formativa.

Il *SEL-Reflect*, composto da 25 *item* organizzati nelle cinque aree del modello CASEL, indaga autoconsapevolezza, autoregolazione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e capacità di *decision making* responsabile. Ciascuna competenza è rappresentata da 5 *item* valutati su scala *Likert* ed è stata analizzata statisticamente attraverso la descrizione dei punteggi medi e delle distribuzioni di risposta. Per ogni area del modello sono stati inoltre elaborati grafici riassuntivi, utili a visualizzare in modo immediato i *pattern* emersi e a identificare i principali punti di forza e di fragilità del profilo SEL dei docenti.

a. Consapevolezza di sé

I risultati relativi all'autoconsapevolezza delineano un profilo eterogeneo, in cui aspetti consolidati si affiancano a elementi più critici (Figura 9).

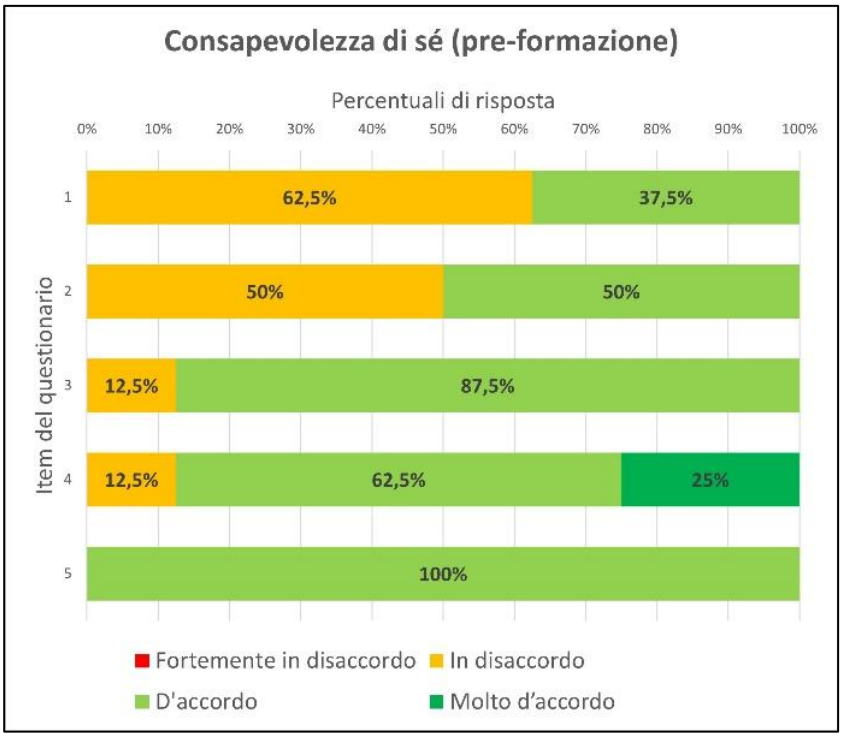

Figura 9. Distribuzione delle risposte agli item dell'area "Consapevolezza di sé" (pre-intervento)

Gli *item* 1 e 2, dedicati al riconoscimento delle emozioni durante il lavoro in classe e alla loro espressione, mostrano livelli di accordo contenuti: nel primo, il 62,5% dei docenti si dichiara in disaccordo e il 37,5% d'accordo; nel secondo, le risposte si dividono equamente tra disaccordo e accordo (50%-50%). Ciò indica che la consapevolezza emotiva nel momento dell'azione risulta per molti meno stabile. Per gli *item* successivi emerge invece un quadro più positivo. Di fronte a comportamenti che generano disagio (*item* 3), la maggior parte dei docenti dichiara di comprenderne le ragioni, con l'87,5% d'accordo e il 12,5% in disaccordo. Anche il riconoscimento dell'influenza delle emozioni sul proprio lavoro (*item* 4) è ampiamente presidiato, con l'87,5% in accordo o forte accordo, a fronte di un 12,5% in disaccordo. L'accordo diventa

unanime nell'*item* 5, relativo alla consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza.

Nel complesso, i docenti mostrano una buona capacità di analizzare e comprendere i propri stati emotivi e una solida consapevolezza delle proprie risorse, mentre risulta meno sviluppata la consapevolezza emotiva in situazione, ovvero la capacità di riconoscere e modulare ciò che si prova durante l'interazione educativa.

b. Autoregolazione

I risultati relativi all'autoregolazione restituiscono un quadro moderatamente positivo, con alcune fragilità specifiche (Figura 10).

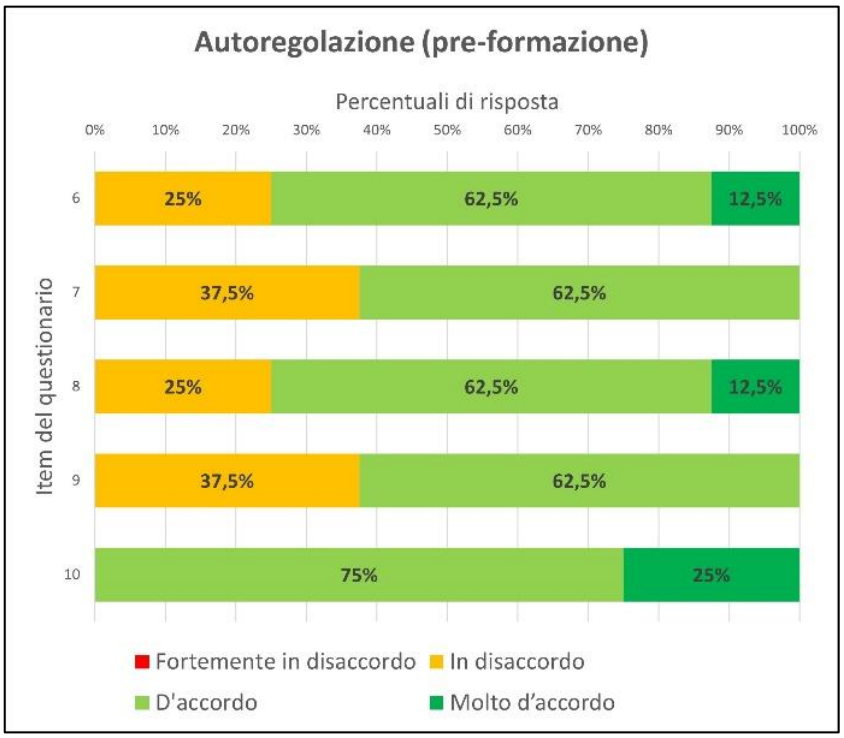

Figura 10. Distribuzione delle risposte agli item dell'area "Autoregolazione" (pre-intervento)

L'*item* 6, dedicato alla gestione delle emozioni intense, mostra un profilo eterogeneo: un quarto dei docenti (25%) si colloca in disaccordo, mentre il 75% si distribuisce tra accordo (62,5%) e forte accordo (12,5%). Una tendenza più critica caratterizza la capacità di mantenere una regolazione adeguata anche in situazioni difficili o conflittuali (*item* 7),

dove il 37,5% esprime disaccordo e il 62,5% si dichiara d'accordo. La stabilità emotiva nelle interazioni con i colleghi (*item* 8) risulta generalmente buona: il 75% del campione si colloca tra accordo e forte accordo, sebbene un 25% segnali ancora difficoltà nel non lasciarsi sopraffare da emozioni improvvise. Più problematico il quadro relativo alla gestione di comportamenti oppositivi degli studenti (*item* 9), con il 37,5% dei docenti in disaccordo e il 62,5% che riferisce di riuscire a mantenere un tono calmo e non reattivo. L'*item* 10, relativo alla capacità di affrontare situazioni complesse con le famiglie senza cedere a panico o rabbia, evidenzia invece livelli di autoregolazione più solidi: il 100% del campione esprime accordo (75%) o forte accordo (25%).

Nel complesso, i dati mostrano che i docenti percepiscono buone capacità di gestione emotiva in contesti relazionali complessi, mentre risultano meno sicuri quando si tratta di regolare emozioni intense o di fronteggiare comportamenti oppositivi in modo stabile e coerente.

c. Consapevolezza sociale

I risultati relativi alla consapevolezza sociale mostrano un quadro generalmente positivo, con livelli di accordo elevati nella maggior parte degli *item* (Figura 11).

La capacità di riconoscere le emozioni altrui (*item* 11) è ampiamente sviluppata: l'87,5% dei docenti si dichiara d'accordo e solo una minima parte (12,5%) esprime disaccordo. Ancora più marcata è la tendenza negli *item* 12 e 13, relativi alla prospettiva degli studenti e alla gestione delle loro emozioni durante le interazioni educative, che registrano rispettivamente un 87,5% di accordo (con un 12,5% di molto d'accordo nell'*item* 12) e un accordo unanime del 100% nell'*item* 13.

Anche gli *item* 14 e 15, dedicati alla valorizzazione delle somiglianze e delle differenze tra gli studenti e alla promozione della partecipazione di tutti, confermano un profilo solido: in entrambi i casi il 62,5% dei docenti si dichiara d'accordo e il 37,5% molto d'accordo. Questi risultati

suggeriscono una particolare sensibilità dei partecipanti verso le dinamiche interpersonali, l'inclusione e il clima di classe.

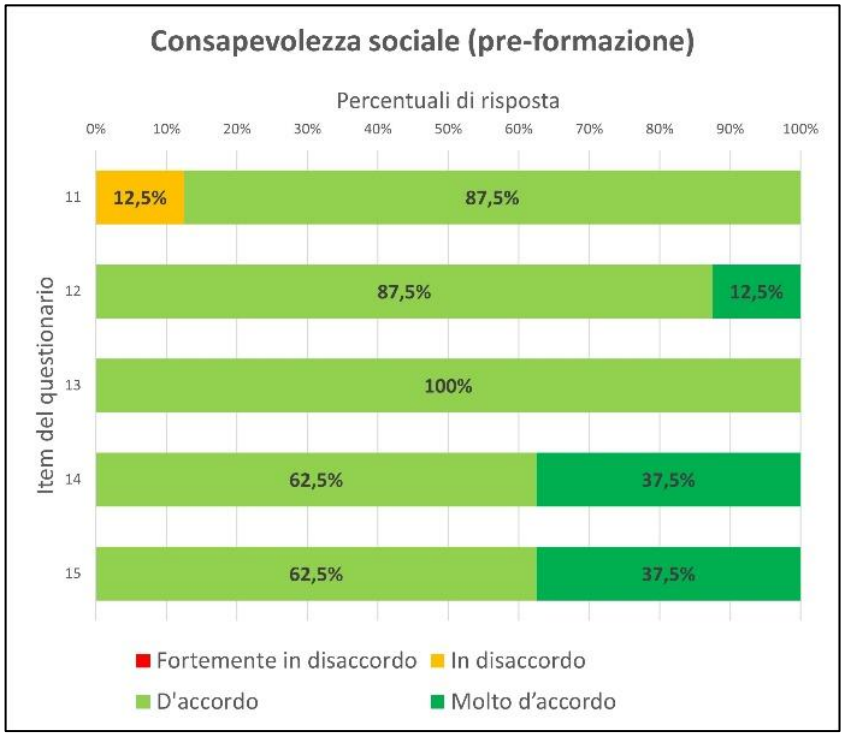

Figura 11. Distribuzione delle risposte agli item dell'area "Consapevolezza sociale" (pre-intervento)

Nel complesso, i dati pre-intervento indicano che i docenti possiedono competenze ben sviluppate nel riconoscere e accogliere il vissuto emotivo degli studenti, nel sostenere le loro emozioni durante la lezione e nel favorire un contesto partecipativo e inclusivo. Tale area emerge come una delle più sviluppate del profilo SEL iniziale, evidenziando una forte attitudine relazionale già presente nel gruppo di insegnanti coinvolto.

d. Capacità relazionali

I risultati relativi alla gestione delle relazioni sociali mostrano un profilo complessivamente positivo, sebbene con alcune variazioni tra gli *item* (Figura 12).

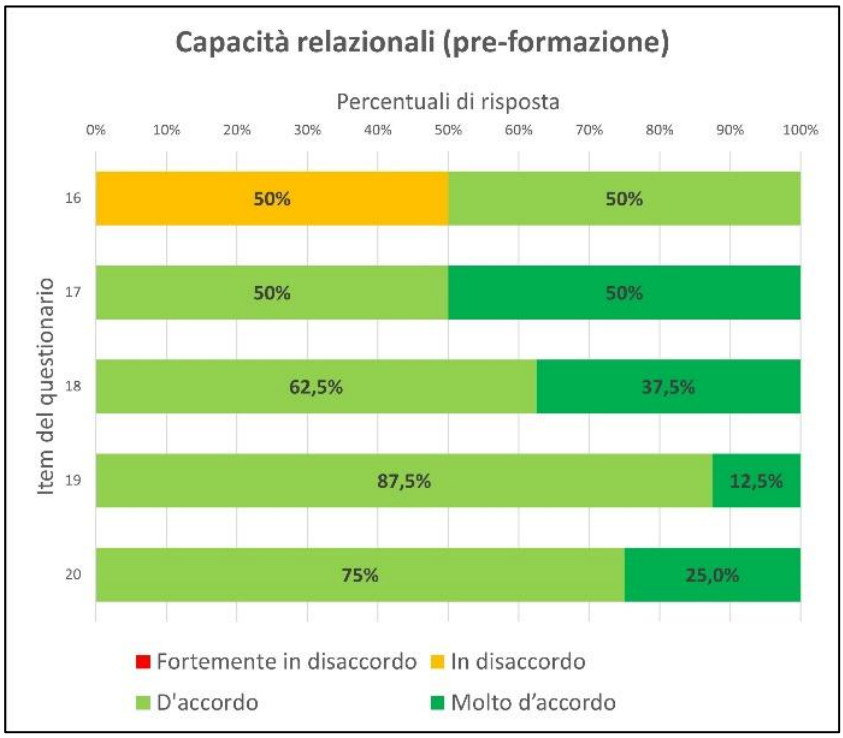

Figura 12. Distribuzione delle risposte agli item dell'area "Capacità relazionali" (pre-intervento)

L'*item* 16, relativo alla capacità di gestire efficacemente situazioni conflittuali con alunni, colleghi e genitori, presenta una distribuzione equilibrata tra accordo (50%) e disaccordo (50%), suggerendo che la gestione dei conflitti rappresenta un ambito ancora sfidante per una parte del campione. Al contrario, le risposte agli *item* 17 e 18, dedicati alla capacità di instaurare relazioni positive con alunni, colleghi e famiglie, evidenziano livelli più elevati di fiducia nelle proprie capacità: nel primo caso il 50% si dichiara d'accordo e il 50% molto d'accordo, mentre nel secondo il 62,5% è d'accordo e il 37,5% molto d'accordo. Anche le competenze di ascolto risultano particolarmente forti: nell'*item* 19, relativo all'ascolto dei diversi punti di vista durante riunioni e consigli di classe, l'87,5% si dichiara d'accordo e il 12,5% molto d'accordo. L'*item* 20, che esplora l'ascolto equo e rispettoso degli alunni, conferma questa tendenza: il 75% si dichiara d'accordo e il restante 25% molto d'accordo.

Nel complesso, i dati pre-intervento indicano solide competenze relazionali legate all'ascolto e alla costruzione di rapporti positivi, mentre

la gestione dei conflitti risulta l'aspetto maggiormente variabile e potenzialmente bisognoso di approfondimento formativo.

e. Capacità di prendere decisioni responsabili

I dati relativi alla capacità di prendere decisioni responsabili mostrano un profilo più articolato, con alcune sfumature che evidenziano differenze tra gli *item* (Figura 13).

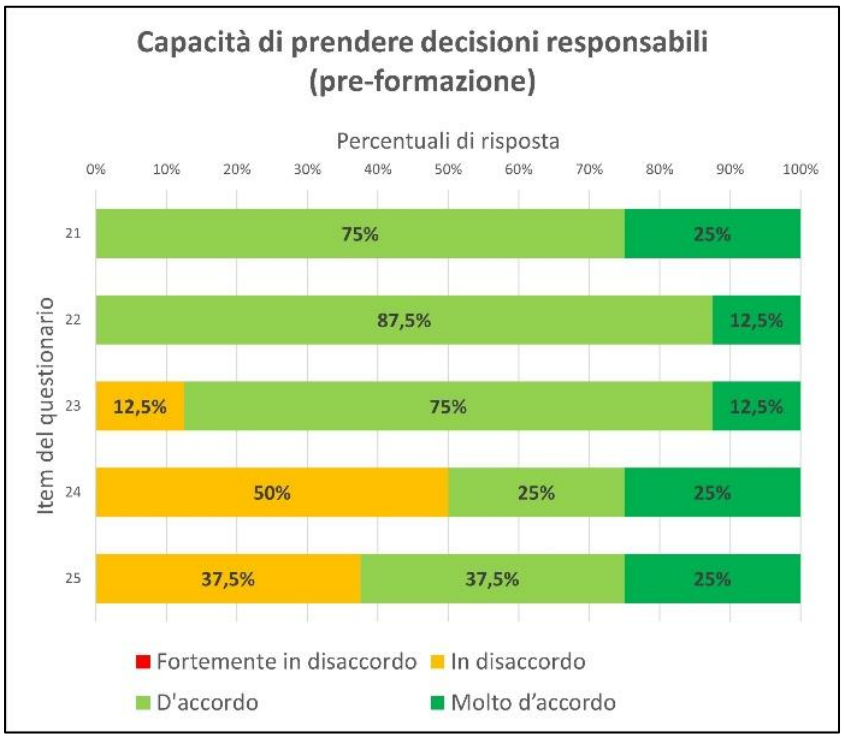

Figura 13. Distribuzione delle risposte agli item dell'area "Capacità di prendere decisioni responsabili" (pre-intervento)

Gli insegnanti riportano livelli elevati di accordo rispetto alla collaborazione nella gestione dei problemi che emergono in classe (*item* 21): il 75% si dichiara d'accordo e il 25% molto d'accordo, indicando una solida propensione al lavoro collegiale. Analogamente, l'*item* 22, dedicato alla capacità di attivare un pensiero divergente o creativo per affrontare le difficoltà coinvolgendo anche gli studenti, registra percentuali di accordo particolarmente elevate (87,5% d'accordo; 12,5% molto d'accordo), suggerendo una buona disponibilità all'esplorazione di soluzioni condivise. L'*item* 23, che riguarda la capacità di prendere decisioni basate su criteri professionali piuttosto che su simpatie personali, conferma questo orientamento: il 75% degli insegnanti si dichiara d'accordo e il 12,5% molto d'accordo, mentre il restante 12,5% esprime disaccordo. Diverso il quadro emerso per l'*item* 24, relativo alla capacità di riflettere attentamente prima di rispondere o di agire: le risposte risultano più distribuite, con il 50% in disaccordo e il restante 50% equamente suddiviso tra accordo (25%) e forte accordo (25%), evidenziando una maggiore variabilità nella gestione della dimensione impulsiva della decisione. Più favorevole è la tendenza per l'*item* 25, che indaga l'attenzione alle conseguenze delle proprie azioni: il 37,5% dei docenti si dichiara d'accordo e un ulteriore 25% molto d'accordo, sebbene una quota pari al 37,5% riporti posizioni di disaccordo.

Nel complesso, i dati mostrano una buona capacità di affrontare in modo collaborativo e ponderato le decisioni professionali, soprattutto quando implicano il coinvolgimento di colleghi o studenti. Rimane invece più eterogenea la capacità di adottare un approccio riflessivo e non impulsivo nelle situazioni che richiedono una risposta immediata, elemento che rappresenta un possibile ambito di sviluppo.

5.2 Fase post-intervento

La fase post-intervento rappresenta il momento conclusivo del percorso di ricerca e consente di valutare gli esiti del programma *SEL4Teachers* sia sul piano quantitativo sia su quello qualitativo. Attraverso la rilevazione

finale è stato possibile osservare eventuali cambiamenti nelle competenze socio-emotive dei docenti coinvolti, nonché raccogliere riflessioni, percezioni e significati attribuiti all'esperienza formativa.

In linea con il disegno *mixed-methods* adottato, anche la fase post-intervento integra due livelli di analisi complementari:

- uno quantitativo, derivato dalla seconda somministrazione del questionario *SEL-Reflect*, finalizzato a documentare eventuali variazioni nei profili di competenza rispetto alla fase iniziale;
- uno qualitativo, basato sui *focus group* conclusivi, volto a esplorare il modo in cui i docenti hanno vissuto il percorso, le trasformazioni percepite e le ricadute osservate nella pratica educativa.

L'articolazione congiunta di dati quantitativi e qualitativi permette di restituire un quadro complessivo dei cambiamenti emersi, offrendo elementi utili per comprendere la portata e la natura degli effetti del programma formativo.

5.2.1 Risultati quantitativi

La rilevazione quantitativa post-intervento è stata condotta mediante la seconda somministrazione del questionario *SEL-Reflect*, proposta agli 8 docenti che avevano partecipato alla fase formativa. Lo strumento ha consentito di rilevare nuovamente le cinque aree del modello CASEL, permettendo di osservare il profilo delle competenze socio-emotive al termine del percorso.

Analogamente alla fase pre-intervento, ciascuna competenza è stata analizzata attraverso i punteggi medi degli *item* e le distribuzioni percentuali delle risposte su scala *Likert*. Per ogni area sono stati elaborati grafici riassuntivi, utili a visualizzare l'andamento delle risposte e a individuare eventuali differenze rispetto alla rilevazione iniziale.

a. Consapevolezza di sé

I risultati post-intervento mostrano alcuni segnali di miglioramento nelle aree inizialmente più fragili, mentre le competenze già consolidate restano stabili (Figura 14).

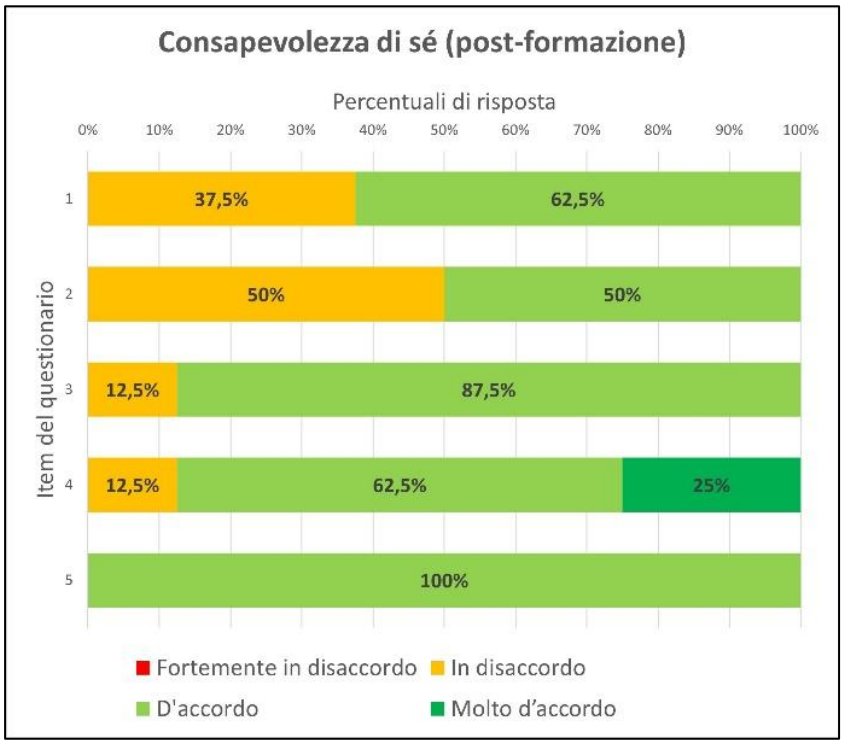

Figura 14. Distribuzione delle risposte agli item dell'area "Consapevolezza di sé" (post-intervento)

Per il riconoscimento delle emozioni in classe (*item* 1) si osserva un aumento dell'accordo, che passa dal 37,5% al 62,5%, indicando una maggiore chiarezza emotiva durante l'azione educativa. L'espressione serena delle emozioni (*item* 2) mantiene invece la distribuzione osservata nel pre (50% accordo, 50% disaccordo), confermandosi un ambito ancora delicato. Gli *item* successivi mostrano una sostanziale continuità. La comprensione delle cause del disagio nelle interazioni (*item* 3) rimane elevata, con l'87,5% dei docenti in accordo e il restante 12,5% in disaccordo, valori identici alla fase pre. Anche il riconoscimento dell'influenza delle emozioni sul lavoro (*item* 4) conserva livelli molto alti di accordo (62,5%) e di molto d'accordo (25%). L'accordo unanime relativo

alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (*item* 5) si conferma invariato.

Nel complesso, seppure permangano alcune aree di difficoltà, i dati suggeriscono un rafforzamento della consapevolezza emotiva in situazione, mentre gli aspetti più riflessivi e consolidati della consapevolezza di sé rimangono stabili, delineando un profilo coerente con i risultati pre-intervento.

b. Autoregolazione

I risultati post-intervento mostrano alcuni segnali di miglioramento nelle aree in cui, nella fase pre, i docenti avevano riportato maggiori difficoltà, mentre le competenze già più solide si confermano stabili (Figura 15).

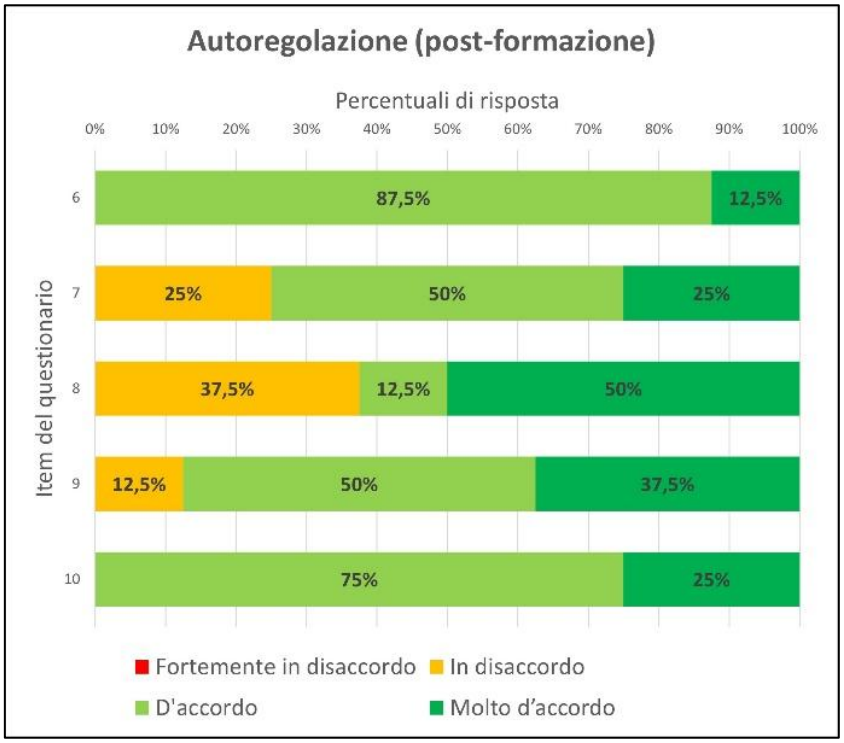

Figura 15. Distribuzione delle risposte agli item dell'area "Autoregolazione" (post-intervento)

Per la gestione delle emozioni intense (*item* 6) si osserva un incremento dell'accordo: la quota di docenti che si dichiara d'accordo passa dal 62,5% all'87,5%, mentre il forte accordo rimane al 12,5%; la percentuale di disaccordo, presente nel pre (25%), scompare del tutto. Anche nella gestione delle situazioni difficili o conflittuali (*item* 7) si rileva un progresso: la quota di disaccordo si riduce dal 37,5% al 25%, a favore di un aumento del forte accordo (dallo 0% al 25%). Per quanto riguarda la stabilità emotiva nelle interazioni con i colleghi (*item* 8), si osserva una maggiore polarizzazione delle risposte: il disaccordo aumenta (dal 25% al 37,5%), mentre cresce parallelamente il forte accordo (dal 12,5% al 50%) a discapito dell'accordo semplice, suggerendo una valutazione più differenziata e consapevole delle proprie modalità di gestione emotiva in questi contesti. Nell'*item* 9, relativo alla gestione di atteggiamenti oppositivi degli studenti, si registra un aumento del forte accordo (dallo 0% al 37,5%), mentre il disaccordo scende dal 37,5% al 12,5%. L'unico *item* invariato è il 10, relativo alla capacità di affrontare situazioni complesse con le famiglie senza lasciarsi sopraffare da panico o rabbia: l'accordo rimane pieno (75% d'accordo, 25% molto d'accordo), confermando la solidità di quest'area già emersa nel pre-intervento.

Nel complesso, i dati indicano un miglioramento percepito nella regolazione delle emozioni in situazioni ad alta intensità e nella gestione di dinamiche relazionali complesse, con una riduzione delle risposte di disaccordo nelle aree inizialmente più fragili. Le competenze già ben consolidate prima dell'intervento risultano invece stabili.

c. Consapevolezza sociale

I risultati post-intervento confermano il quadro positivo già emerso nella fase pre, con alcuni aggiustamenti nelle distribuzioni di risposta (Figura 16).

Nel riconoscimento delle emozioni altrui (*item* 11) il profilo si rafforza: scompare completamente il disaccordo presente nel pre e l'intero campione si distribuisce tra accordo (87,5%) e forte accordo (12,5%).

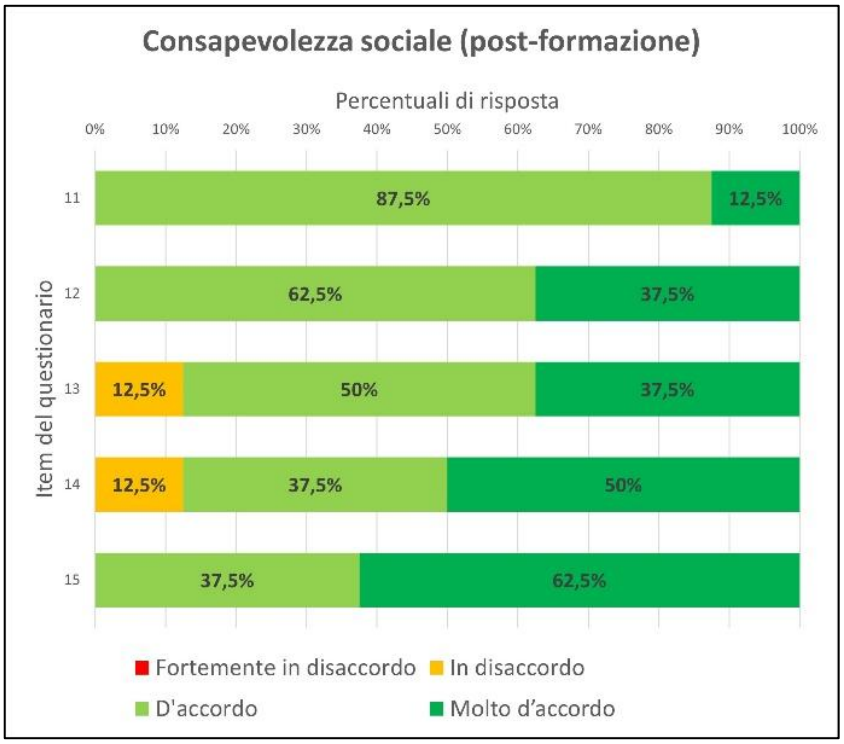

Figura 16. Distribuzione delle risposte agli item dell'area "Consapevolezza sociale" (post-intervento)

Per l'assunzione della prospettiva degli studenti (*item* 12) si osserva un incremento del forte accordo (37,5%), che rafforza ulteriormente il profilo già positivo rilevato nel pre. Una variazione più marcata riguarda invece l'*item* 13, che nel pre presentava un accordo unanime: nel post compare un 12,5% di disaccordo e le risposte risultano più distribuite tra accordo (50%) e forte accordo (37,5%). Un andamento simile emerge nell'*item* 14, dedicato alla valorizzazione delle somiglianze e differenze tra gli studenti, che mantiene livelli elevati di accordo ma introduce un 12,5% di disaccordo, parallelamente a un aumento del forte accordo (50%). L'*item* 15, relativo alla promozione della partecipazione attiva, conferma un profilo molto positivo, con una crescita del forte accordo (62,5%) accanto alla quota di accordo già rilevata nella fase pre.

Nel complesso, la consapevolezza sociale si conferma una delle competenze più sviluppate. La comparsa di risposte meno omogenee in alcuni *item* – a fronte del mantenimento di livelli molto elevati di accordo – potrebbe essere letta come un segnale di maggiore riflessività e di una valutazione più accurata del proprio agire relazionale.

d. Capacità relazionali

I risultati post-intervento confermano il quadro positivo già emerso nella fase pre, con alcuni miglioramenti mirati negli *item* più critici (Figura 17).

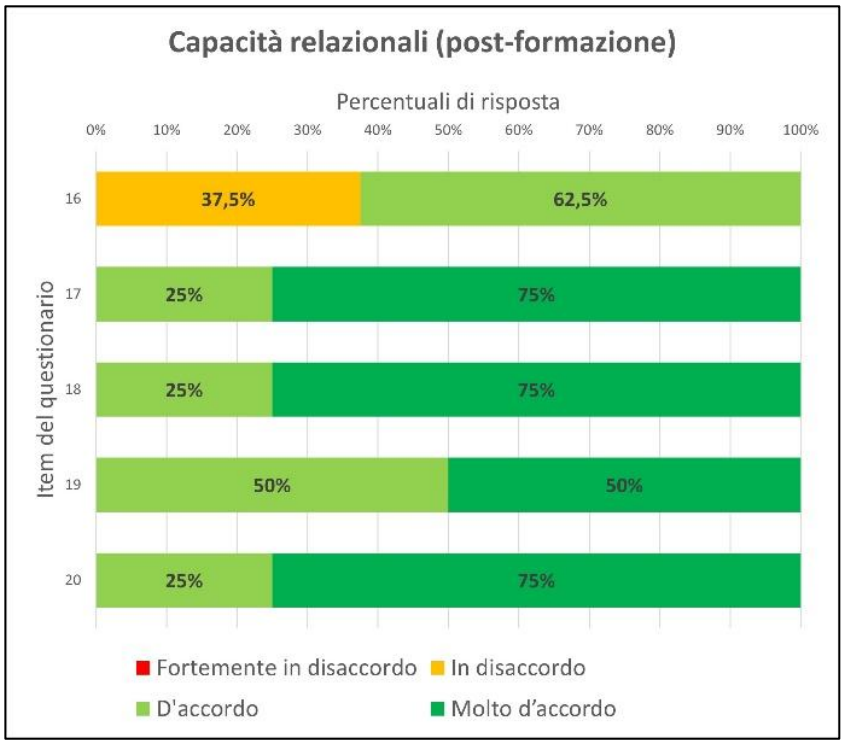

Figura 17. Distribuzione delle risposte agli item dell'area "Capacità relazionali" (post-intervento)

Per la gestione dei conflitti (*item* 16) si osserva una riduzione del disaccordo, che passa dal 50% al 37,5%, a favore dell'accordo (62,5%), indicando una maggiore percezione di efficacia in situazioni potenzialmente problematiche. Anche negli *item* 17 e 18, dedicati alla costruzione di relazioni positive con alunni, colleghi e famiglie, si confermano livelli elevati: rispetto al pre, aumenta la quota di molto d'accordo (dal 50% al 75%). L'*item* 19, relativo all'ascolto dei diversi punti di vista durante riunioni e consigli di classe, mostra un miglioramento significativo: il forte accordo cresce dal 12,5% al 50%, suggerendo una maggiore fiducia nelle proprie capacità di ascolto in contesti collegiali. Nell'*item* 20, dedicato all'ascolto equo e rispettoso degli alunni, si rileva un forte incremento dei livelli di molto d'accordo (dal 25% al 75%).

Nel complesso, l'area delle capacità relazionali si presenta solida e ulteriormente rafforzata in alcuni aspetti specifici, in particolare nella gestione dei conflitti e nelle competenze di ascolto nei contesti collegiali, mentre gli ambiti già molto sviluppati prima dell'intervento risultano stabili.

e. Capacità di prendere decisioni responsabili

I risultati post-intervento mostrano alcune variazioni significative rispetto al pre, che delineano un profilo più articolato e una maggiore consapevolezza delle proprie capacità decisionali (Figura 18).

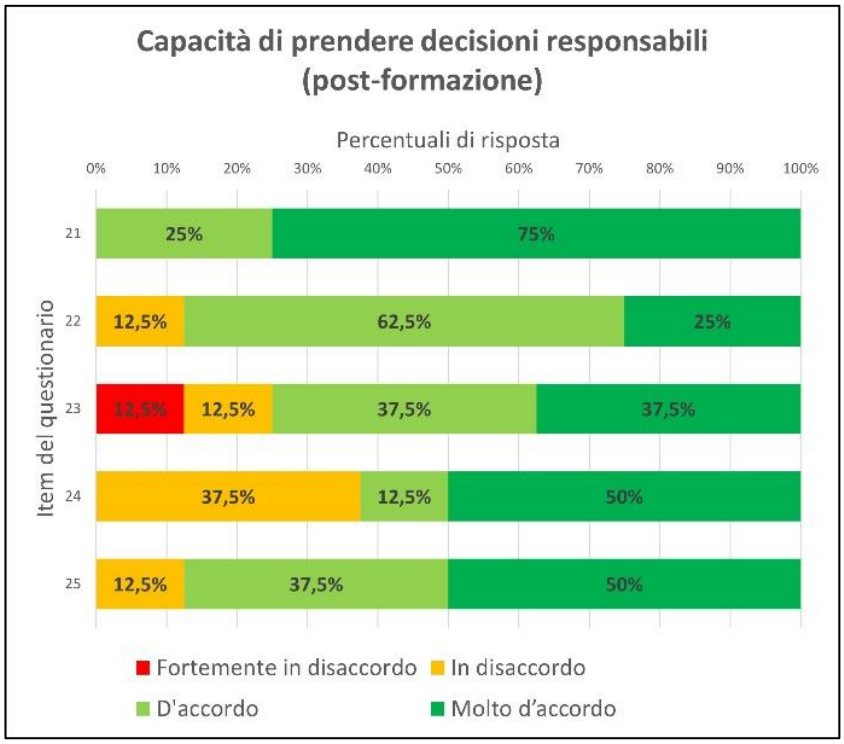

Figura 18. Distribuzione delle risposte agli item dell'area "Capacità di prendere decisioni responsabili" (post-intervento)

Per quanto riguarda la collaborazione con i colleghi nella gestione dei problemi (*item* 21), aumenta il forte accordo, che passa dal 25% al 75%. Nell'*item* 22, relativo all'attivazione di pensiero divergente/creativo, cresce il forte accordo (dal 12,5% al 25%), ma compare anche un 12,5% di

disaccordo che non era presente nel pre: tale distribuzione più eterogenea può riflettere una valutazione più critica delle proprie reali capacità di coinvolgere gli studenti nei processi decisionali. L'*item* 23 mostra una dinamica analoga: il forte accordo aumenta (dal 12,5% al 37,5%), ma compaiono anche risposte di forte disaccordo (12,5%), assenti nella rilevazione precedente; l'area relativa all'imparzialità nelle decisioni sembra quindi soggetta a una maggiore differenziazione interna, probabilmente legata a una più accurata autovalutazione. Negli *item* 24 e 25, rispettivamente la riflessività nelle risposte e l'attenzione alle conseguenze delle proprie azioni, si osserva un aumento del forte accordo (fino al 50%), accompagnato da una riduzione delle posizioni di disaccordo; questo andamento indica un consolidamento della capacità di ponderare le decisioni, soprattutto nelle situazioni che richiedono attenzione alle ripercussioni personali e relazionali.

Nel complesso, l'area mostra un rafforzamento delle dimensioni già solide e una maggiore articolazione delle risposte negli *item* più complessi, suggerendo un incremento della consapevolezza critica sulle proprie pratiche decisionali. Permangono tuttavia difficoltà nella coerenza etica delle decisioni, nella capacità di riflettere prima di agire e nell'attenzione alle conseguenze delle proprie azioni.

5.2.2 Risultati qualitativi

L'analisi qualitativa della fase post-intervento si basa sul *focus group* finale condotto con i docenti che hanno preso parte all'intero percorso formativo, permettendo di mettere in luce come abbiano rielaborato l'esperienza vissuta e quali significati abbiano attribuito ai cambiamenti percepiti nel proprio agire professionale. L'esame tematico delle trascrizioni ha permesso di individuare due grandi aree di significato – (a) crescita professionale e (b) sfide e prospettive future – che riflettono sia l'impatto percepito dell'esperienza formativa sia le direzioni di sviluppo indicate dai partecipanti.

Tali temi, sintetizzati in Figura 19, articolano una visione equilibrata dell'esperienza formativa, evidenziandone al tempo stesso i risultati positivi e gli aspetti che richiedono ulteriore approfondimento.

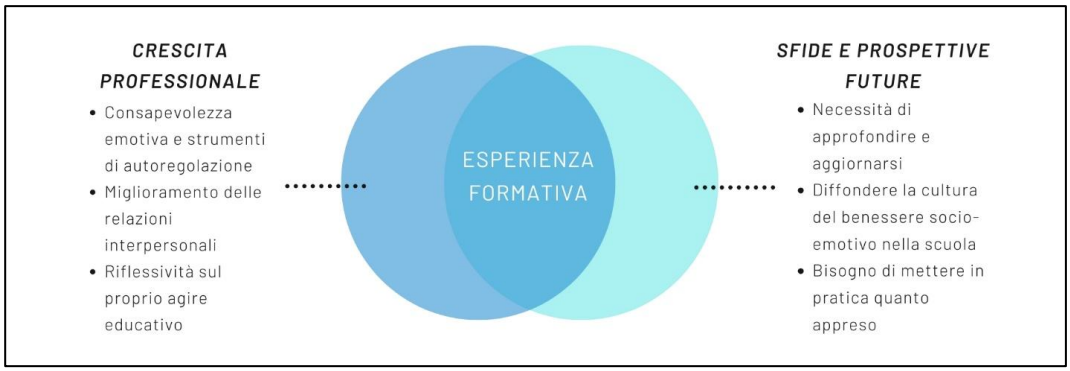

Figura 19. Temi e sotto-temi emersi dall'analisi qualitativa post-intervento

Accanto ai due temi principali, il *focus group* ha fornito anche alcune considerazioni sull'esperienza formativa, presentate in una sezione dedicata (*punto c*).

Gli estratti riportati nel testo rappresentano una selezione significativa delle discussioni emerse, scelta per restituire in modo fedele la varietà delle esperienze e delle riflessioni condivise dai partecipanti durante il *focus group* finale. La numerazione dei partecipanti segue quella assegnata nei *focus group* pre-intervento, mantenuta per garantire continuità nella lettura e nell'interpretazione dei dati qualitativi.

a. Crescita professionale

Il primo tema, dedicato alla crescita professionale, si articola attorno a tre dimensioni principali: consapevolezza emotiva e strumenti di autoregolazione, miglioramento delle relazioni interpersonali e riflessività sul proprio agire educativo.

Per quanto riguarda *la consapevolezza emotiva e gli strumenti di autoregolazione* (25% delle ricorrenze), i docenti descrivono un miglioramento significativo nel modo di gestire le proprie emozioni. Un partecipante racconta come ora riesca a fermarsi e a riflettere prima di

reagire, affermando: «*Mi visualizzo questa amigdala e mi fermo, riesco a fermarmi e a riflettere*» [D9]. Un altro docente sottolinea di aver trovato modalità più costruttive per affrontare situazioni di tensione: «*Di fronte a una provocazione, ho trovato il momento giusto per parlare… senza offendere*» [D7]. Molti insegnanti riferiscono inoltre di disporre di un repertorio più ampio di strategie utilizzabili nella quotidianità scolastica, affermando: «*Ho a disposizione un bagaglio… ho più strategie per interagire a scuola con tutti*» [D13].

La seconda dimensione riguarda *il miglioramento delle relazioni interpersonali* (32% delle ricorrenze). I docenti riportano un aumento della sicurezza nelle interazioni con alunni e colleghi; molti condividono esperienze positive nell'attuazione di attività legate all'autoregolazione, come osserva un'insegnante: «*Mi sento un pochino più competente… con i bambini*» [D2]. Altri evidenziano una maggiore capacità di gestire conflitti e discussioni senza cedere all'ansia: «*Ho più strategie, mi sento più sicuro… riesco a destreggiarmi in modo non passivo*» [D13].

Un'ulteriore area di crescita concerne *la riflessività sul proprio agire educativo* (43% delle ricorrenze). È emerso che il percorso formativo ha facilitato una maggiore consapevolezza del proprio comportamento; i docenti riconoscono l'importanza di riflettere sulle situazioni vissute per migliorare le pratiche future: «*Adesso riesco a riflettere su cosa è successo e su come ho reagito*» [D6]. Questo processo riguarda anche la consapevolezza delle proprie emozioni, come sottolineato da un partecipante: «*Abbiamo realizzato che se prima l'attenzione era sull'emozione degli altri, ora dobbiamo ascoltare anche noi stessi*» [D2].

b. Sfide e prospettive future

Il secondo tema riguarda le sfide percepite e gli sviluppi auspicati per il futuro, che si distribuiscono lungo tre direttrici: approfondimento e aggiornamento professionale, promozione di una cultura del benessere socio-emotivo nella scuola e necessità di mettere in pratica quanto appreso.

La *necessità di approfondire e aggiornarsi* costituisce il sotto-tema più rappresentato (44% delle ricorrenze). I docenti esprimono il desiderio di continuare a lavorare sulle competenze acquisite, riconoscendo che la crescita professionale richiede continuità e costanza: «*Forse non riusciamo ancora ad usarli tutti [gli strumenti]*» [D9]. Un'insegnante sottolinea come si tratti di un percorso in evoluzione continua: «*È una competenza che non è mai ferma... devi sempre rinnovare, giorno per giorno*» [D7]. Da qui nasce anche il desiderio di proseguire con percorsi di sviluppo professionale condiviso: «*Mi piacerebbe continuare dove, insieme ad altre persone, posso sempre migliorare*» [D7].

La seconda dimensione riguarda la *diffusione della cultura del benessere socio-emotivo nella scuola* (39%). I docenti condividono l'importanza di sensibilizzare i colleghi e i dirigenti sull'argomento, con l'obiettivo di creare un ambiente scolastico più inclusivo; un'insegnante suggerisce una possibile strategia: «*Mi piacerebbe iniziare a farlo con gli alunni e, allo stesso tempo, coinvolgere un collega come spalla, così potremmo lavorare su due fronti*» [D9]. Inoltre, c'è la consapevolezza che per diffondere questa cultura è fondamentale lavorare in rete e condividere risorse: «*Dobbiamo cercare di non farci vincere dalla frustrazione e vedere se riusciamo a tirare qualche progetto per sensibilizzare*» [D13].

Infine, emerge il *bisogno di mettere in pratica quanto appreso* (17%), così da consolidare gli strumenti acquisiti. Alcuni hanno parlato della loro esperienza come una "cassetta degli attrezzi" che richiede una pratica costante: «*La cassetta degli attrezzi mi sento di averla, ma ancora non ho la pratica... è come se mi mancasse l'esperienza per saperli usare a colpo sicuro*» [D7]. Questo richiamo alla pratica evidenzia l'importanza di non limitarsi alla teoria: «*Se quello che abbiamo imparato si ferma qui... non è stato utile*» [D6].

c. Feedback sul percorso formativo

Accanto ai nuclei tematici sopramenzionati, i docenti hanno fornito importanti *feedback* sull'esperienza formativa e sulla valutazione complessiva del percorso.

Tra i punti di forza del programma, è emersa *l'efficacia delle discussioni di gruppo e tra pari*, apprezzate da sei partecipanti, che hanno facilitato lo scambio di idee e la condivisione di pratiche. Inoltre, la *praticità del formato online* è stata riconosciuta come un vantaggio da cinque docenti, mentre i *materiali riflessivi forniti durante il corso* sono stati considerati positivi da tre partecipanti.

Tuttavia, sono emerse anche alcune limitazioni. Quattro partecipanti hanno segnalato *problemi di accessibilità con MS Teams*, e due docenti hanno criticato la *durata breve del programma*, auspicando un periodo di formazione più lungo. Inoltre, due partecipanti hanno sottolineato la *necessità di estendere la formazione anche agli insegnanti curricolari*, per coinvolgere un numero maggiore di docenti nella promozione delle competenze socio-emotive all'interno della scuola.

Queste considerazioni forniscono una visione complessiva dell'efficacia del percorso formativo e offrono spunti preziosi per miglioramenti futuri, contribuendo a un continuo sviluppo delle competenze socio-emotive tra gli insegnanti.

Capitolo 6
Discussione dei dati

6.1 Interpretazione dei risultati in relazione alla letteratura

L'analisi dei dati trova senso all'interno delle cornici teoriche che hanno guidato il progetto, in particolare quelle relative alle competenze socio-emotive, al lavoro emotivo degli insegnanti e ai processi di sviluppo professionale. Questo riferimento consente di contestualizzare le evidenze emerse, riconoscendole come espressione di dinamiche più ampie che attraversano l'agire educativo e la specificità del ruolo di sostegno. In questa prospettiva, i risultati vengono letti come configurazioni articolate di risorse, vulnerabilità e pratiche di significazione che caratterizzano la dimensione emotivo-relazionale della professionalità docente.

6.1.1 Sintesi integrata dei risultati pre-intervento

L'integrazione dei dati qualitativi e quantitativi raccolti nella fase pre-intervento del progetto *SEL4Teachers* restituisce l'immagine di una professionalità segnata da un equilibrio complesso tra risorse e vulnerabilità. I docenti specializzati coinvolti mostrano infatti competenze socio-emotive già solide in alcune aree — in particolare nella consapevolezza sociale, nell'ascolto e nella capacità di costruire relazioni positive — ma parallelamente evidenziano fragilità importanti nella regolazione emotiva, nella gestione dei conflitti e nella capacità di affrontare situazioni impegnative. Tale configurazione, al tempo stesso robusta e fragile, riflette con coerenza la natura emotivamente densa del ruolo dell'insegnante di sostegno, spesso collocato al crocevia di richieste divergenti e di pressioni relazionali complesse.

I dati qualitativi mostrano come le principali difficoltà si concentrino nelle relazioni con i colleghi curricolari, nella gestione delle interazioni con

le famiglie e nella conduzione della classe in presenza di comportamenti problematici. Questi ambiti non emergono come episodi isolati, ma come luoghi strutturali di tensione, nei quali i docenti sperimentano senso di marginalità, sovraccarico emotivo e vissuti di impotenza di fronte alle crisi comportamentali degli alunni. I risultati quantitativi confermano tali evidenze: la capacità di autoregolazione appare infatti meno stabile rispetto alle altre componenti SEL, soprattutto quando si tratta di gestire emozioni intense, situazioni conflittuali o comportamenti oppositivi. Anche la consapevolezza emotiva nel "qui e ora" risulta meno sviluppata rispetto alla consapevolezza riflessiva, suggerendo che l'attivazione emotiva momentanea possa superare la capacità di elaborazione immediata.

Accanto a queste fragilità, emerge però un importante patrimonio di consapevolezze professionali: i docenti riconoscono i propri limiti, riflettono sui confini del ruolo e attribuiscono grande valore alle competenze socio-emotive come fondamento dell'agire educativo. Tale consapevolezza trova riscontro anche nei dati quantitativi, che evidenziano livelli particolarmente elevati di empatia, attenzione al vissuto degli studenti, capacità di mettersi nella prospettiva altrui e sensibilità inclusiva. Il docente appare, in questo senso, profondamente orientato alla relazione e al benessere degli altri, ma al tempo stesso meno dotato di strumenti per proteggere il proprio equilibrio interno nelle situazioni più critiche.

È proprio in questa discrepanza che sembra collocarsi il nodo interpretativo centrale: una forte sensibilità relazionale non sempre accompagnata da un'altrettanto solida capacità di regolazione emotiva. Tale asimmetria, già ampiamente discussa dalla letteratura come fattore di vulnerabilità nei contesti di lavoro ad alta intensità emotiva, emerge chiaramente dall'integrazione dei risultati ed è confermata anche dalle difficoltà espresse dai docenti nel prendere decisioni ponderate quando la pressione emotiva aumenta. È plausibile che questa combinazione renda i docenti particolarmente esposti a forme di stress relazionale e a un senso di esaurimento emotivo che rischia di aggravarsi in assenza di adeguati dispositivi di sostegno.

Coerentemente con questo quadro, i bisogni formativi espressi risultano molto chiari e convergenti: i docenti chiedono spazi strutturati di confronto tra pari, opportunità di formazione continua specifica sulle competenze socio-emotive e la presenza di una figura di riferimento capace di offrire accompagnamento e supervisione. Questa domanda non riguarda semplicemente la necessità di aggiornamento professionale, ma sembra esprimere un bisogno di sostegno emotivo e di contenimento della complessità quotidiana, indicando implicitamente una carenza di infrastrutture di supporto all'interno dell'organizzazione scolastica.

In sintesi, il profilo pre-intervento dei docenti specializzati appare caratterizzato da un forte orientamento relazionale e da competenze socio-emotive già sviluppate nelle dimensioni più interpersonali, ma al tempo stesso da vulnerabilità regolative e da un senso di isolamento professionale che amplifica il carico emotivo del ruolo. Questo scenario non solo giustifica la necessità di un percorso formativo specifico, ma rappresenta anche una guida precisa per l'orientamento del programma *SEL4Teachers*, che trova nelle fragilità emerse e nelle risorse già presenti le sue direttrici fondamentali di intervento.

6.1.2 Sintesi integrata dei risultati post-intervento

L'analisi integrata dei dati post-intervento mostra un'evoluzione coerente delle competenze socio-emotive dei docenti coinvolti, con segnali di rafforzamento nelle aree che, nella fase preliminare, risultavano più vulnerabili. I cambiamenti rilevati non configurano una trasformazione radicale del profilo professionale, ma un progresso mirato nella gestione dell'esperienza emotiva, accompagnato da un incremento della consapevolezza riflessiva e da una maggiore padronanza nelle interazioni quotidiane.

Le variazioni più evidenti emergono nella regolazione emotiva, ambito in cui la fase pre-intervento aveva mostrato le maggiori fragilità. Sia i dati quantitativi sia le narrazioni dei docenti indicano una superiore capacità di riconoscere l'attivazione emotiva durante le situazioni critiche, di

sospendere la risposta impulsiva e di orientare l'azione in modo più stabile. Questa evoluzione suggerisce un passaggio verso modalità di gestione più intenzionali, che riflettono l'acquisizione e l'uso di strategie apprese nel percorso formativo. Anche la gestione dei comportamenti oppositivi e delle dinamiche conflittuali appare meno incerta, con una riduzione delle percezioni di impotenza e un aumento del senso di efficacia personale.

Parallelamente, le competenze relazionali — già solide nella fase iniziale — mostrano un consolidamento ulteriore. I docenti riferiscono una maggiore sicurezza nelle interazioni con alunni e colleghi, e i dati quantitativi confermano un incremento nelle capacità di ascolto e nella gestione dei conflitti. Rispetto alle tensioni interprofessionali evidenziate nel pre-intervento, emerge una maggiore padronanza comunicativa, che sembra contribuire a rendere più sostenibile la quotidianità relazionale. Questo cambiamento appare coerente con l'idea, sostenuta dalla letteratura, che il potenziamento delle competenze socio-emotive supporti non solo la qualità delle relazioni educative, ma anche il benessere professionale.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la capacità riflessiva, che nel post-intervento assume un ruolo più marcato. I docenti riportano di interrogarsi con maggiore continuità sulle proprie reazioni, sulle decisioni prese e sulle dinamiche interpersonali, mostrando un'attitudine più analitica verso il proprio agire educativo. Tale consapevolezza riflessiva sembra rappresentare una delle ricadute più significative del percorso, in coerenza con gli approcci formativi che valorizzano l'apprendimento situato e l'autoanalisi come leve di sviluppo professionale.

All'interno di questo processo, la dimensione collaborativa del percorso — in particolare lo spazio di confronto tra pari offerto dalla Comunità di Pratica Virtuale — emerge nelle narrazioni come un fattore determinante. Il dialogo con colleghi impegnati nelle stesse sfide ha favorito il riconoscimento di esperienze comuni, la normalizzazione delle difficoltà e la co-costruzione di nuove strategie di gestione. Questo elemento conferma il valore attribuito dalla letteratura alla formazione basata sulla

collaborazione e alla condivisione riflessiva come condizioni per un apprendimento trasformativo.

Accanto ai progressi, restano tuttavia alcune aree di maggiore resistenza al cambiamento. Alcuni aspetti della consapevolezza di sé situata, le decisioni prese in condizioni di pressione emotiva e alcune dinamiche relazionali complesse — in particolare con i colleghi — continuano a presentare margini di incertezza. Inoltre, la diffusione, in alcuni *item*, di risposte più articolate rispetto alla fase iniziale può essere letta come un aumento della consapevolezza critica piuttosto che come un indebolimento delle competenze: una maturazione che rende più visibili le difficoltà, oltre che i progressi.

Nel complesso, i risultati post-intervento delineano un quadro professionale più saldo nelle situazioni critiche e più consapevole dei processi che sostengono l'azione educativa. Il percorso *SEL4Teachers* sembra aver contribuito a rafforzare dimensioni rilevanti per l'efficacia e il benessere professionale, soprattutto attraverso l'integrazione tra strumenti operativi, riflessività e collaborazione tra pari. Le aree ancora vulnerabili indicano tuttavia la necessità di un sostegno continuativo, suggerendo che percorsi più estesi e maggiormente radicati nel contesto scolastico possano favorire una trasformazione più profonda e stabile delle pratiche professionali.

6.1.3 Cambiamenti emersi dal confronto pre–post

La lettura integrata delle due fasi di rilevazione suggerisce che l'effetto principale del programma *SEL4Teachers* non consista tanto nell'ampliare singole competenze, quanto nell'attivare un diverso modo di stare nella professione. Più che modificare aspetti circoscritti dell'agire educativo, l'intervento sembra aver avviato un processo di riorganizzazione interna che interessa la postura con cui i docenti affrontano la complessità relazionale ed emotiva del contesto scolastico. In questo senso, i cambiamenti emersi non possono essere descritti solo come un

avanzamento tecnico, ma come il consolidarsi di una maggiore intenzionalità professionale.

La dimensione più evidente riguarda l'elaborazione dell'esperienza emotiva. Mentre la fase pre-intervento metteva in luce un lavoro emotivo spesso vissuto in forma solitaria, l'intervento ha favorito forme di pensiero più lucide e distanziate, capaci di integrare vissuto, interpretazione e scelta educativa. Non si tratta semplicemente di regolare meglio le emozioni, quanto di sviluppare un modo più consapevole di leggere ciò che accade nelle situazioni ad alta intensità emotiva. Questo passaggio, ampiamente discusso negli studi sull'apprendimento degli adulti, rappresenta una condizione per trasformare l'esperienza da fonte di vulnerabilità a risorsa conoscitiva e professionale.

Un secondo elemento riguarda il ruolo della riflessività. La partecipazione a un percorso strutturato, che alternava momenti di esercitazione, analisi di sé e confronto tra pari, ha reso possibile un lavoro metacognitivo che difficilmente può maturare in modo spontaneo nella quotidianità scolastica. Le narrazioni dei docenti suggeriscono che la riflessione non sia stata solo un esito dell'intervento, ma anche il dispositivo attraverso cui i partecipanti hanno riletto la propria esperienza, riformulato alcune convinzioni professionali e ridefinito i criteri delle loro azioni educative. La riflessività ha così assunto un valore trasformativo, confermando le evidenze che descrivono l'apprendimento socio-emotivo degli adulti come un processo che richiede tempo, accompagnamento e occasioni dialogiche.

Un terzo aspetto riguarda la dimensione collettiva dello sviluppo professionale. La Comunità di Pratica Virtuale ha rappresentato un contesto emotivo e cognitivo nel quale i docenti hanno potuto sperimentare forme di sostegno reciproco, condividere interpretazioni e attribuire significati nuovi a difficoltà ricorrenti. Questo elemento è particolarmente rilevante se confrontato con la condizione di isolamento percepita nella fase pre-intervento: l'emergere di una rete professionale, seppur temporanea, ha permesso di rendere pensabile la complessità del lavoro di sostegno e di collocare la fatica emotiva entro cornici collettive e

non individualizzate. Tale passaggio appare in linea con le prospettive che concepiscono l'apprendimento professionale come un processo di partecipazione e co-costruzione di senso, più che come acquisizione di abilità individuali.

Infine, il confronto pre–post suggerisce che lo sviluppo osservato non sia riconducibile a un semplice miglioramento lineare, ma a un cambiamento più profondo nella percezione del proprio ruolo. L'intervento sembra aver offerto strumenti per rendere visibili dinamiche già presenti, per riconoscere i margini di scelta nelle situazioni complesse e per collocare le proprie reazioni entro un quadro interpretativo più ampio. Le fragilità che permangono non appaiono in contraddizione con questo processo: piuttosto, sembrano riflettere la natura progressiva e non conclusa dei percorsi di apprendimento socio-emotivo e la necessità di una continuità formativa che sostenga la stabilizzazione dei cambiamenti avviati.

Nel complesso, la lettura integrata dei dati pre e post-intervento mostra che *SEL4Teachers* ha contribuito a inaugurare un processo di sviluppo professionale orientato non solo a "fare meglio", ma a "comprendere diversamente". Questo tipo di cambiamento, centrato sulla riflessività, sull'elaborazione emotiva e sulla partecipazione a contesti dialogici, costituisce un esito coerente con le prospettive dell'apprendimento trasformativo e offre un'indicazione promettente per la progettazione futura di percorsi di formazione rivolti ai docenti specializzati.

6.2 Implicazioni per la formazione dei docenti specializzati

I risultati del progetto *SEL4Teachers* offrono alcuni orientamenti significativi per ripensare la formazione dei docenti specializzati, mostrando come la dimensione socio-emotiva non costituisca un ambito accessorio della professionalità, ma uno dei suoi presupposti fondamentali. Le evidenze raccolte indicano, infatti, che la qualità dell'intervento educativo nel sostegno è strettamente legata alla capacità di

leggere, di comprendere e di gestire la complessità emotiva che attraversa le situazioni scolastiche.

La necessità di integrare in modo sistematico le competenze SEL nei percorsi formativi, sia iniziali sia in servizio, rappresenta una prima implicazione rilevante. L'apprendimento di tecniche o di procedure non risulta sufficiente se non accompagnato da un lavoro intenzionale sulla consapevolezza di sé, sulla comprensione delle dinamiche relazionali e sulla capacità di orientare le proprie risposte nelle situazioni ad alta intensità emotiva. Una formazione capace di riconoscere la natura emotivamente densa del lavoro di sostegno sembra, in questo senso, essenziale per sostenere il benessere e l'efficacia professionale.

Accanto a ciò, i risultati mettono in luce il valore della riflessività come pratica centrale dello sviluppo professionale. Il percorso formativo ha mostrato come i docenti traggano beneficio da occasioni che li invitano a interrogarsi sulle proprie reazioni, a collegare vissuti, interpretazioni e scelte educative e a costruire uno sguardo più consapevole sulla propria azione quotidiana. Sostenuta da strumenti adeguati e tempi dedicati, la riflessività permette di trasformare l'esperienza in conoscenza, favorendo una postura professionale più intenzionale e meno reattiva.

Un ulteriore orientamento riguarda la dimensione dialogica della formazione. L'esperienza della *Virtual Community of Practice* ha evidenziato come il confronto tra pari non svolga soltanto una funzione di sostegno emotivo, ma costituisca un luogo di riformulazione dei significati professionali. Il dialogo con colleghi impegnati nelle stesse sfide consente di individuare nodi ricorrenti, mettere in discussione interpretazioni consolidate e costruire nuove letture delle situazioni. Per gli insegnanti di sostegno, spesso esposti a forme di isolamento operativo, la possibilità di condividere dilemmi e strategie rappresenta una risorsa decisiva per affrontare la complessità della quotidianità scolastica.

La partecipazione alla comunità virtuale ha inoltre messo in evidenza la praticità del formato *online*, che ha reso il percorso più accessibile e compatibile con i vincoli personali e organizzativi dei docenti. La possibilità di collegarsi a distanza ha favorito la continuità della

formazione, indicando l'importanza di mantenere, nelle future implementazioni, componenti digitali integrate accanto agli incontri in presenza.

Le testimonianze dei docenti richiamano inoltre l'importanza di un supporto istituzionale stabile. Le richieste di supervisione, di continuità formativa e di accompagnamento suggeriscono che lo sviluppo delle competenze socio-emotive non possa essere affidato esclusivamente alla responsabilità individuale. Le scuole sono chiamate a riconoscere il valore pedagogico delle dimensioni emotive del lavoro docente e a prevedere dispositivi permanenti di sostegno, superando interventi episodici o frammentati.

Infine, i risultati indicano la necessità di una formazione più esperienziale, capace di permettere ai docenti di confrontarsi, in modo guidato, con le dinamiche emotive e relazionali dei contesti scolastici. Le difficoltà riscontrate nella gestione di situazioni ad alta intensità emotiva mostrano che tali competenze richiedono tempi distesi, occasioni di sperimentazione concreta e un accompagnamento esperto. L'integrazione di attività laboratoriali, casi reali e momenti di supervisione all'interno dei percorsi formativi appare, in questa prospettiva, una strada promettente.

In sintesi, la formazione dei docenti specializzati dovrebbe orientarsi verso percorsi che non si limitano a trasmettere strumenti operativi, ma che accompagnano processi di lettura, di elaborazione e di significazione dell'esperienza. Solo un approccio capace di integrare consapevolezza emotiva, riflessività e dialogo professionale può sostenere efficacemente i professionisti dell'inclusione nell'abitare la complessità dei contesti educativi.

6.3 Limiti della ricerca e prospettive future

Nonostante gli esiti positivi emersi dall'analisi dei dati, il presente studio presenta alcune criticità metodologiche che ne delimitano la portata interpretativa. Un primo limite riguarda la dimensione ridotta del

campione, che circoscrive la generalizzabilità dei risultati e rende le evidenze raccolte descrittive del contesto specifico indagato, ma non rappresentative dell'intera popolazione dei docenti specializzati.

Un secondo limite concerne la durata contenuta del percorso formativo, che, pur avendo favorito processi di consapevolezza e di riflessione, potrebbe non aver consentito il consolidamento delle competenze socio-emotive esplorate. Le difficoltà persistenti in aree quali l'autoregolazione o la presa di decisioni responsabili suggeriscono che tali apprendimenti richiedano tempi distesi, pratiche reiterate e *feedback* continuativi.

Un ulteriore elemento critico riguarda la natura degli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati. L'indagine si è basata prevalentemente su autovalutazioni (*SEL-Reflect*) e narrazioni soggettive emerse nei *focus group*: metodologie preziose per rilevare percezioni, significati e vissuti professionali, ma non sufficienti per verificare l'effettivo trasferimento delle competenze nella pratica quotidiana. La dipendenza esclusiva da dati *self-report* rappresenta pertanto un limite rilevante, che evidenzia la necessità di integrare in futuro osservazioni in contesto, supervisioni strutturate e momenti di *peer review*, così da ottenere indicatori più oggettivi dei cambiamenti nelle pratiche educative.

Dal punto di vista strumentale, occorre inoltre considerare la mancanza di un questionario standardizzato validato a livello internazionale per valutare le competenze SEL dei docenti. Questa carenza ha reso necessario l'adattamento e la riformulazione di uno strumento *ad hoc*, circostanza che limita la comparabilità dei risultati. Proprio in risposta a questa criticità, è attualmente in corso la validazione del questionario *SEL-TQ* (cfr. Appendice F), sviluppato attraverso uno studio pilota e ora sperimentato in un ampio campione di docenti italiani e portoghesi.[2] La disponibilità di uno strumento affidabile e validato rappresenterà un passaggio fondamentale per rafforzare la solidità metodologica delle ricerche future.

[2] L'esperienza è stata avviata durante il periodo di ricerca e formazione all'estero presso l'ISEC Lisboa, nel corso della quale il questionario SEL-TQ è stato adattato, tradotto e somministrato nel contesto portoghese a fini di validazione.

Accanto a queste considerazioni, il lavoro evidenzia alcune direzioni promettenti per gli sviluppi successivi. In primo luogo, risulta auspicabile un monitoraggio longitudinale che consenta di valutare la tenuta nel tempo dei cambiamenti percepiti e la progressiva integrazione delle pratiche SEL nella quotidianità scolastica. In secondo luogo, sarà importante testare e adattare il modello *SEL4Teachers* in contesti educativi diversi, coinvolgendo non solo docenti di sostegno ma anche insegnanti curricolari, al fine di esplorare il potenziale sistemico del programma.

Sul piano applicativo, è in corso una riformulazione del programma *SEL4Teachers* in vista di una nuova implementazione all'interno di un istituto comprensivo. Il percorso rinnovato prevede una formazione prevalentemente in presenza, affiancata da momenti *online* per approfondimenti teorici e spazi di confronto. Tale scelta nasce anche dalle difficoltà emerse nel presente studio riguardo all'accessibilità della piattaforma *MS Teams* e alla disomogeneità degli strumenti tecnologici, che in alcuni casi hanno limitato la fluidità della partecipazione. La nuova configurazione, più bilanciata tra presenza e digitale, mira a superare queste criticità e a garantire una continuità formativa più solida.

Complessivamente, i limiti qui evidenziati non ridimensionano il valore dei risultati, ma delineano con chiarezza le condizioni necessarie per rafforzare l'efficacia del modello: percorsi più estesi e continuativi, strumenti validati, metodologie di osservazione, supporto istituzionale e adattamento a contesti diversificati. Queste direzioni costituiscono la base per future ricerche e per un'implementazione più solida e sistemica dell'apprendimento socio-emotivo nella formazione dei docenti.

Conclusioni

La ricerca presentata in questa tesi ha indagato il potenziale formativo del *Social and Emotional Learning* nella professionalità degli insegnanti specializzati nel sostegno, esplorando in che modo un percorso socio-emotivo integrato all'interno di una comunità di pratica virtuale possa sostenere processi di consapevolezza, riflessività e crescita professionale. L'obiettivo era comprendere quali trasformazioni potessero emergere dall'esperienza dei docenti coinvolti nel programma *SEL4Teachers* e quali condizioni ne favorissero l'efficacia formativa.

Dal punto di vista empirico, l'integrazione dei dati quantitativi e qualitativi restituisce l'immagine di un profilo iniziale caratterizzato da una forte sensibilità relazionale e da competenze già solide nella consapevolezza sociale, nella costruzione di relazioni positive e nelle capacità di ascolto, affiancate però da fragilità nella regolazione emotiva in situazioni critiche, nella gestione dei conflitti, nella consapevolezza emotiva "nel qui e ora" e nella capacità di prendere decisioni ponderate sotto pressione. Al termine del percorso, i dati mostrano un rafforzamento proprio in queste aree più vulnerabili: i docenti riferiscono una maggiore capacità di riconoscere l'attivazione emotiva durante l'azione, di modulare le proprie reazioni nelle situazioni ad alta intensità emotiva, di gestire con più sicurezza comportamenti problematici e dinamiche conflittuali, nonché un ampliamento delle strategie percepite come disponibili nella pratica quotidiana. Alcune dimensioni – in particolare l'autoconsapevolezza situata e la presa di decisioni responsabili – si confermano più resistenti al cambiamento, in coerenza con la letteratura che descrive lo sviluppo socio-emotivo degli adulti come un processo graduale, ricorsivo e non lineare. La convergenza tra evidenze quantitative e qualitative offre complessivamente una base solida per l'interpretazione dei risultati.

Tali evidenze empiriche suggeriscono che gli esiti del percorso non si esauriscono nel potenziamento di aspetti puntuali della sfera socio-emotiva, ma assumono la forma di cambiamenti più profondi nella postura

professionale dei docenti. A emergere non è soltanto una migliore gestione delle emozioni o un incremento della consapevolezza interpersonale, bensì una riorganizzazione del modo di leggere le situazioni, di attribuire significati all'esperienza educativa e di prendere decisioni nei momenti critici. Tale cambiamento riflette un processo trasformativo che ha interessato la dimensione identitaria della professionalità, orientando le risposte dei docenti verso forme più intenzionali, meno reattive e maggiormente sensibili alla complessità delle situazioni che caratterizzano il ruolo del sostegno.

In questo processo, la riflessività ha rappresentato una componente decisiva. Le attività di analisi dell'esperienza, le pratiche narrative e i momenti di autoesplorazione guidata hanno favorito nei partecipanti l'abitudine a interrogarsi sulle proprie reazioni, sui *pattern* emotivi ricorrenti e sulle implicazioni pedagogiche delle scelte intraprese. La capacità di collegare il vissuto emotivo all'intenzionalità pedagogica ha reso possibile una lettura più articolata delle situazioni complesse, confermando il ruolo centrale della riflessione situata nei processi di apprendimento degli adulti.

Ugualmente rilevante è risultata la dimensione comunitaria. La *Virtual Community of Practice* ha costituito un contesto protetto e dialogico nel quale i docenti hanno potuto condividere dilemmi, riformulare interpretazioni e costruire significati collettivi. La riduzione del senso di isolamento professionale – particolarmente frequente nel ruolo di sostegno – è emersa come una delle ricadute più significative del percorso. La co-costruzione di strategie, la narrazione condivisa delle difficoltà e la possibilità di confrontare prospettive diverse hanno contribuito a rendere pensabile la complessità emotiva della professione, aprendo spazi di apprendimento situato difficilmente attivabili in forma individuale. Inoltre, il formato digitale ha garantito continuità, accessibilità e flessibilità, dimostrando come gli ambienti *online* possano integrare efficacemente percorsi formativi centrati sulla riflessività.

Il lavoro offre alcuni contributi originali alla ricerca educativa. In primo luogo amplia il campo di applicazione del SEL alla formazione degli

insegnanti di sostegno, un ambito finora poco esplorato nonostante la sua rilevanza nei processi inclusivi. Propone inoltre un modello che integra il SEL con una comunità di pratica virtuale, mostrando come la dimensione riflessiva e collaborativa possa sostenere lo sviluppo socio-emotivo dei docenti. L'adozione di un approccio *mixed-methods* consente infine di restituire un quadro più articolato delle trasformazioni professionali, affiancando dati misurabili a narrazioni che approfondiscono i processi di cambiamento. A livello metodologico, la progettazione e la validazione iniziale del questionario *SEL-TQ* rappresentano un ulteriore contributo, offrendo uno strumento specifico per indagare le competenze socio-emotive del personale docente.

Sono tuttavia presenti alcuni limiti che circoscrivono la portata dei risultati: la dimensione ridotta del campione, la durata contenuta dell'intervento, l'assenza di una rilevazione longitudinale e la prevalenza di dati auto-riferiti indicano la necessità di sviluppare studi su campioni più estesi, di integrare metodologie osservative e di monitorare nel tempo i cambiamenti attivati. Risulta inoltre rilevante estendere il modello *SEL4Teachers* anche agli insegnanti curricolari, al fine di esplorarne il potenziale sistemico e promuovere una più ampia cultura professionale orientata al benessere emotivo e alla collaborazione.

Nel suo insieme, la tesi mette in luce come la formazione socio-emotiva possa costituire una leva strategica per sostenere gli insegnanti di sostegno nell'operare con consapevolezza in contesti educativi complessi. Il programma *SEL4Teachers* rappresenta un primo passo nella direzione di percorsi formativi capaci di integrare dimensioni emotive, riflessive, dialogiche e digitali. Le evidenze raccolte invitano a proseguire con ricerche e sperimentazioni finalizzate a consolidare una visione della scuola come ambiente che promuove non solo il benessere degli studenti, ma anche quello degli adulti che quotidianamente contribuiscono alla costruzione di contesti educativi inclusivi, sostenibili e orientati alla qualità delle relazioni.

Bibliografia

Abell, M. M., Bauder, D. K., & Simmons, T. J. (2005). Access to the general curriculum: A curriculum and instruction perspective for educators. *Intervention in school and clinic*, *41*(2), 82-86. https://doi.org/10.1177/10534512050410020080

Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (Eds.). (2006). *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers*. Teachers College Press.

Agliati, A., Barriga, P., Cifuentes, P., Baena, I., Beržanskytė, J., Cavioni, V., et al (2020). *Toolkit per la valutazione delle abilità sociali ed emotive a scuola*. Lithuanian Children and Youth Centre.

Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burback, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International journal of environmental research and public health*, *20*(9), 5625. https://doi.org/10.3390/ijerph20095625

Aiello, P., & Sibilio, M. (Eds.). (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti: ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Edises.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.

Akerson, V. L., Cullen, T. A., & Hanson, D. L. (2009). Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching practice. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(10), 1090–1113. https://doi.org/10.1002/tea.20303

Alamos, P. C., Combs, M. C., Klotz, M., Lowenstein, E. R., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2022). Bidirectional associations among teachers' burnout and classroom relational climate across an academic year. *Journal of School Psychology, 95,* 43–57. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.09.001

Albanense, O. (a cura di) (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*. Junior.

Albanese, O., Pepe, A., Fiorilli, C., & Gabola, P. (gennaio-febbraio 2014). Emozioni, supporto sociale ed esaurimento emotivo negli insegnanti: una relazione complessa. *Psicologia e scuola*.

Albright, G., Fazel, M., Khalid, N., McMillan, J., Hilty, D., Shockley, K., & Joshi, S. (2022). High school educator training by simulation to address emotional and behavioral concerns in school settings: A randomized study. *Journal of Technology in Behavioral Science, 7*(3), 277–289. https://doi.org/10.1007/s41347-022-00243-9

Alessandrini, G. (2012). La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020. *Formazione & insegnamento*, *10*(1), 45-60.

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, *333*(6045), 1034-1037. https://doi.org/10.1126/science.1207998

Allen, P. J., Bergès, I., Joiner, R., & Noam, G. G. (2022). Supporting every teacher: Using the Holistic Teacher Assessment (HTA) to measure social-emotional experiences of educators. *Teaching and Teacher Education*, *119*, 103827. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103827

Antognazza, D. (2017). *Crescere emotivamente competenti. Come sviluppare le competenze socio-emotive a scuola*. Edizioni La Meridiana.

Armour, K. M., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*(2), 177–200. https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177

Attard, K. (2007). Habitual practice vs. the struggle for change: Can informal teacher learning promote ongoing change to professional practice? *International Studies in Sociology of Education, 17*(1/2), 147–162. https://doi.org/10.1080/09620210701433894

Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative? *Teacher Development*, *11*(2), 133–148. https://doi.org/10.1080/13664530701414746

Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years*. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Avanzi, L., Balducci, C., & Fraccaroli, F. (2013). Contributo alla validazione italiana del Copenhagen Burnout Inventory (CBI). *Psicologia della salute*, (2013/2), 120-135. https://doi.org/10.3280/PDS2013-002008

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). *The Job Demands-Resources model: State of the art. Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Baran, B., & Cagiltay, K. (2010). The dynamics of online communities in the activity theory framework. *Journal of Educational Technology & Society*, *13*(4), 155-166.

Barton, D., & Tusting, K. (2005). *Beyond Community of Practice: Language, Power and Social context*. Cambridge University Press.

Bates, T. (2014). The role of communities of practice in a digital age. *Online learning and distance education resources*.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Beelmann, A., Arnold, L. S., & Schulz, S. (2021). Buffering negative effects of immigration on cognitive, social, and educational development: A multinational meta-analysis of child and adolescent prevention programmes. *International Journal of Psychology*, *56*(3), 478-490. https://doi.org/10.1002/ijop.12725

Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, *6*(3), 508-544. https://doi.org/10.1017/bca.2015.55

Bermúdez Parsai, M., Castro, F. G., Marsiglia, F. F., Harthun, M. L., & Valdez, H. (2011). Using community based participatory research to create a culturally grounded intervention for parents and youth to prevent risky behaviors. *Prevention Science, 12*(1), 34-47. https://doi.org/10.1007/s11121-010-0188-z

Bettini, E., Wang, J., Cumming, M., Kimerling, J., & Schutz, S. (2019). Special educators' experiences of roles and responsibilities in self-contained classes for students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education, 40*, 177–191. https://doi.org/10.1177/0741932518762470

Bettini, E., Cumming, M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., Ragunanthan, M., Sutton, R., & Chopra, A. (2020). Predicting special educators' intent to continue teaching students with emotional/behavioral disorders in self-contained classes. *Exceptional Children, 86*, 209–228. https://doi.org/10.1177/0014402919873556

Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135–151). Guilford Press.

Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 697–744. https://doi.org/10.3102/0034654319862495

Billingsley, B., Bettini, E., Mathews, H. M., & McLeskey, J. (2020). Improving working conditions to support special educators' effectiveness: A call for leadership. *Teacher Education and Special Education, 43*(1), 7–27. https://doi.org/10.1177/0888406419880353

Bishop, R., Berryman, M., Wearmouth, J., Peter, M., & Clapham, S. (2012). Professional development, changes in teacher practice and improvements in indigenous students' educational performance: A case study from New Zealand. *Teaching and Teacher Education, 28*(5), 694-705. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.002

Bissessar, C. (2022). *The role of virtual community of practice in alleviating social and professional isolation during emergency remote teaching*. *Equity in Education & Society, 1*(1), 114–125. https://doi.org/10.1177/27526461211068512

Blandino, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori* (pp. 1-259). Raffaello Cortina Editore.

Blandino, G., & Granieri, B. (1995). *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Raffaello Cortina Editore.

Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., May, T., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2021). A systematic review of targeted social and emotional learning interventions in early childhood education and care settings. *Early Child Development and Care*, *191*(14), 2159-2187. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1702037

Bochicchio, F. (2017). Professionalità docente e ruolo delle organizzazioni. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 381–398). ELS La Scuola.

Bodensteiner, J., Bauer, J., & Lewalter, D. (2025). Learning to self-regulate the professional work outside the classroom: A resource for novice teachers?. *Teaching and Teacher Education*, *153*, 104824. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104824

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The vygotskian approach to early childhood education*. Pearson.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report RR637. Department for Education and Skills.

Bombieri, R. (2021a). *Social and Emotional Learning. Il valore dell'educazione socio-emotiva a scuola* (pp. 1-136). Edizioni Libreria Cortina Verona.

Bombieri, R. (2021b). *Educare alle emozioni a scuola. Programmi, pratiche e analisi critica* (pp. 5-164). QuiEdit.

Bombieri, R. (2021c). Social and emotional learning (SEL): criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico. *RicercAzione*, *13*(1), 147-164. https://doi.org/10.32076/RA13112

Bond, M. A., & Lockee, B. B. (2014). *Building virtual communities of practice for distance educators*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-03626-7

Boone, S. C. (2010). *Professional learning communities' impact: A case study investigating teachers' perceptions and professional learning satisfaction at one urban middle school* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2014). Life skills training: preventing substance misuse by enhancing individual and social competence. *New directions for youth development*, *2014*(141), 57-65. https://doi.org/10.1002/yd.20086

Boud, D., & Middleton, H. (2003). *Learning from others at work: Communities of practice and informal learning*. *Journal of Workplace Learning, 15*(5), 194–202. https://doi.org/10.1108/13665620310483895

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 218-224. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002

Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). *Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature*. *Computers & Education, 166*, 104158. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158

Braun, S. S., & Hooper, A. L. (2024). Social and emotional competencies predict pre-service teachers' occupational health and personal well-being. *Teaching and Teacher Education*, *147*, 104654. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104654

Brighi, A., Emili, E. A., & Intra, F. S. (2021). Sviluppare le competenze socio-emotive per promuovere ambienti inclusivi a scuola. In *Per tutta la vita: pedagogia come progetto umano* (pp. 199-209). FrancoAngeli.

Brodie, K. (2014). Learning about learner errors in professional learning communities. *Educational Studies in Mathematics, 85*(2), 221–239. https://doi.org/10.1007/s10649- 013-9507-1

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2012). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. John Wiley & Sons.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, *16*(2), 239-253. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8

Brown, J. L., Jennings, P. A., Rasheed, D., Doyle, S., Cham, H., & Frank, J. L. (2023). Direct and moderating impacts of the CARE mindfulness-based professional learning program for teachers on children's academic and social–emotional outcomes. *Applied Developmental Science*.

Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization science, 2*(1), 40-57. https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.40

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). *Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013*. *Education and Treatment of Children, 37*, 681–711. https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032

Brunsting, N. C., Bettini, E., Rock, M. L., Royer, D. J., Common, E. A., Lane, K. L., ... & Zeng, F. (2022). Burnout of special educators serving students with emotional-behavioral disorders: A longitudinal study. *Remedial and Special Education*, *43*(3), 160-171. https://doi.org/10.1177/07419325211030562

Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. FrancoAngeli.

Bullegas, D., Mallus, A., & Mura, A. (2024). Competenze socio-emotive e sviluppo professionale dei docenti: le percezioni e le esperienze degli insegnanti specializzati. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, XII*(2), 19-28. https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-01

Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological reports*, *73*(2), 371-380. https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.371

Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, stress, and coping*, *9*(3), 261-275. https://doi.org/10.1080/10615809608249406

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International journal of wellbeing*, *6*(3), 1-48. https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526

Buysse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children, 69*(30), 263–277. https://doi.org/10.1177/001440290306900301

Cagol, M. (2019). Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *22*(2), 111-121. https://doi.org/10.13128/ssf-10806

Calidoni, P., Dettori, F., Manca, G., & Pandolfi, L. (2021). Special education teachers in training and ethical competence development. An exploration at the University of Sassari. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *21*(2), 64-77. https://doi.org/10.36253/form-10442

Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Edizioni Erickson.

Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@ re*, 18-48. http://dx.doi.org/10.13128/formare-20600

Camera dei Deputati. (2020). *Proposta di Legge n. 2782: Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione emotiva*. XVIII Legislatura.

Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2–3), 284–303. https://doi.org/10.4092/jsre.2.1

Canevaro, A. (2004). La formazione degli insegnanti per l'inclusione, *L'integrazione scolastica e sociale*, 3(2), 104-159.

Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Erickson.

Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology, 39*, 1757–1769. https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7

Carey, S., & Sutton, A. (2024). Early childhood teachers' emotional labour: The role of job and personal resources in protecting well-being. *Teaching and Teacher Education*, *148*, 104699. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104699

Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field: A survey of the field. *Journal of Research on Technology in Education, 46*(4), 414–434. https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701

Carretero Gómez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., ... & González Vázquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown* (pp. 1-169). Publications Office of the European Union.

Cascio, M. I., Magnano, P., Elastico, S., Costantino, V., Zapparrata, V., & Battiato, A. (2014). The relationship among self-efficacy beliefs, external locus of control and work stress in public setting schoolteachers. *Open Journal of Social Sciences*, *2*(11), 149-156. https://doi.org/10.4236/jss.2014.211021

CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs

CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf

CASEL. (2015). *The 2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*. https://casel.org/guide/

CASEL. (2018). *Connecting schoolwide SEL with other school-based frameworks: SEL, MTSS, and PBIS*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://schoolguide.casel.org/content/uploads/sites/2/2019/09/SEL_MTSS-and-PBIS.pdf

CASEL. (2020). *CASEL framework: What are the core competencies and key settings?* https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf

Cavioni, V., & Zanetti, M. A. (2015). *Social-emotional learning and students' transition from kindergarten to primary school in Italy*. In H. Askell-Williams (Ed.), *Transforming the Future of Learning with Educational Research* (pp. 241–258). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-7495-0.ch013

Cavioni, V., & Grazzani, I. (2023). *L'apprendimento sociale ed emotivo: teorie e buone pratiche per promuovere la salute mentale a scuola*. Il Mulino.

Cefai, C., & Cavioni, V. (2013). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer Science & Business Media.

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. NESET II report, Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/664439

Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., ... & Colomeischi, A. A. (2022). The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries. *Frontiers in Psychology*, *13*, 925614. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925614

Cefai, C., & Simões, C. (2025). SEL in the world stage. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 3–15). Guilford Publications.

Chalmers, L., & Keown, P. (2006). *Communities of practice and professional development. International Journal of Lifelong Education, 25*(2), 139–156. https://doi.org/10.1080/02601370500510793

Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Exceptional children*, *54*(5), 449-454. https://doi.org/10.1177/001440298805400508

Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?*. Armando.

Choquette, K. M., Pirraglia, C., Cheong, C., & Rinaldi, C. M. (2024). Pre-service teachers' relationship skills and beliefs about social-emotional learning. *Teaching and Teacher Education*, *144*, 104578. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104578

Chou, C. (2011). Teachers' professional development: Investigating teachers' learning to do action research in a professional learning community. *Asia-Pacific Education Researcher, 20*(3), 421–437.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., ... & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child development*, *94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (16), 207-234. https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-cira

Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in cognitive sciences*, *11*(9), 393-399. https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.08.005

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*, 249–305. https://doi.org/10.2307/1167272

Collacchioni, L. (2011). Costruire una professionalità docente riflessiva e eticamente fondata Dalla didattica delle emozioni alla pedagogia della differenza. *Formazione & insegnamento*, *9*(supl), 209-216. https://doi.org/10.7346/-fei-IX-04-11_19

Collie, R. J. (2017). Teachers' social and emotional competence: Links with social and emotional learning and positive workplace outcomes. In *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 167-184). Springer Singapore.

Cooke, M. B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of "Second Step" on elementary school students' prosocial and aggressive behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, *28*(2), 93-115. https://doi.org/10.1007/s10935-007-0080-1

Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, *110*, 103563. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563

Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & insegnamento*, *9*(supl), 41-58. https://doi.org/10.7346/-fei-IX-04-11_03

Cotena, G. (2023). *Insegnare senza farsi male. Le competenze emotive e relazionali del docente e la prevenzione dello stress in classe*. Utet Università.

Cottini, L. (2017a). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

Cottini, L. (2017b). Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi. *L'Integrazione Scolastica e Sociale, 16*(4), 370–383.

Cottini, L., & Rosati, L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Morlacchi Editore.

Crane, S. J., & Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity, and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, *7*(2), 24-31. https://doi.org/10.1177/074193258600700206

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (47h ed.). Pearson.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74–101. https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74

Cuddapah, J. L., & Clayton, C. D. (2011). Using Wenger's communities of practice to explore a new teacher cohort. *Journal of teacher education*, *62*(1), 62-75. https://doi.org/10.1177/0022487110377507

Cumming, M. M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., & Bettini, E. (2021). Special educators' working conditions, self-efficacy, and practices use with students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/0741932520924121

Cunti, A., & Priore, A. (2019). Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente. *Pedagogia oggi*, *17*(1), 525-540. https://doi.org/10.7346/PO-012019-35

D'Alonzo, L. (2006). Disabilità, integrazione e competenza. *Dirigenti Scuola*, (2), 6-128.

D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.

D'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). "Gli alunni a scuola sono sempre più difficili?" Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *1*(2), 77-89.

D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (Eds.). (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. La Scuola.

D'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Morcelliana.

Dal Zovo, S. (2015). Essere un insegnante con delle competenze socio-emotive: un nuovo fronte per il benessere relazionale scolastico. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, *62*(359), 79-90.

Damico, N., McKinzie Bennett, C., & Fulchini, A. (2018). 'Show me what it's supposed to look like': Exploring mindfulness-based support for early career teachers in an era of neoliberal reform. *Policy Futures in Education*, *16*(6), 828-847. https://doi.org/10.1177/1478210318765322

D'Ardenne, C., Barnes, D. G., Hightower, E. S., Lamason, P. R., Mason, M., Patterson, P. C., & Erickson, K. A. (2013). PLCs in action: Innovative teaching for struggling Grade 3–5 readers. *Reading Teacher, 67*(2), 143–151. https://doi.org/10.1002/TRTR.1180

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, *66*(5), 46-53.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, *92*(6), 81-92. https://doi.org/10.1177/003172171109200622

Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Progedit-Progetti editoriali srl.

Dawkins, K. R., & Dickerson, D. L. (2007). Building a community of teacher learners in an earth/environmental science professional development opportunity. *Journal of Geosci-ence Education,* 55(1), 67–71. https://doi.org/10.5408/1089-9995-55.1.67

Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education, 17*(4), 403-415. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8

Day, C., & Sachs, J. (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. McGraw-Hill Education (UK).

De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (a cura di) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di Formazione per la professione* (pp. 1-201). FrancoAngeli.

De Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, *8*(2), 337-350. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z

D'Emidio-Caston, M. (2019). Addressing social, emotional development, and resilience at the heart of teacher education. *Teacher Education Quarterly*, *46*(4), 116-149. https://www.jstor.org/stable/26841579

Dermody, C., & Dusenbury, L. (2022). *Supporting evidence-based SEL programs: What state policymakers can do*. Pennsylvania State University Press.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, *38*(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

De Simone, S., Cicotto, G., & Lampis, J. (2016). Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. *European Review of Applied Psychology*, *66*(2), 65-77. https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.03.002

De Stasio, S., Fiorilli, C., Chiarito, G., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Fattori predittivi nel burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria. *Psicologia dell'educazione*, *2*(3), 114-132.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. In J. Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, Vol. 8 (pp. 105-352). Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Dickson, E., Lardier, D. T., Verdezoto, C. S., & Hackett, J. M. (2024). *Reducing isolation for educators through ECHO virtual communities of practice*. Frontiers in Education, 9, 1409721. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1409721

Digennaro, S. (2018). Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola. *Encyclopaideia*, *22*(52), 13-23. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8671

Di Vita, A. M., & Pepi Amenta, A. M. (1983). *L'insegnante di sostegno nella scuola dell'obbligo*. Giunti & Lisciani.

Doikou, M., & Diamandidou, K. (2011). Enhancing teachers' counselling skills: student teachers' views on a teachers' education programme. *European Journal of Teacher Education*, *34*(1), 61-79. https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534979

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., ... Ialongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers?: Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social–emotional program. *Prevention Science, 17*(3), 325–337. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z

Domitrovich, C. E., Li, Y., Mathis, E. T., & Greenberg, M. T. (2019). Individual and organizational factors associated with teacher self-reported implementation of the PATHS curriculum. *Journal of School Psychology, 76*, 168–185. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.015

Donahue-Keegan, D., Villegas-Reimers, E., & Cressey, J. M. (2019). Integrating social–emotional learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs. *Teacher Education Quarterly, 46*(4), 150–168. https://www.jstor.org/stable/26841580

Dowdy, E., Ritchey, K., & Kamphaus, R. W. (2010). School-based screening: A population-based approach to inform and monitor children's mental health needs. *School mental health*, *2*(4), 166-176. https://doi.org/10.1007/s12310-010-9036-3

Doyle, N. B., Varon, J. A. G., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2023). Testing the integration of a teacher coaching model and a social-emotional learning and literacy intervention in urban elementary schools. *Teaching and Teacher Education, 132*, Article 104232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104232

Dreer, B., & Gouasé, N. (2022). Interventions fostering well-being of school teachers: A review of research. *Oxford Review of Education, 48*(5), 587–605. https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290

Dubé, L., Bourhis, A., & Jacob, R. (2006). *Towards a typology of virtual communities of practice*. Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management, 1, 69–93.

DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"?. *Educational leadership, 61*(8), 6-11.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. National Educational Service.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. National Education Service.

Duncombe, R., & Armour, K. M. (2004). Collaborative professional learning from theory to practice. *Journal of In-Service Education, 30*(1), 141–166. https://doi.org/10.1080/13674580400200230

Dunne, F., Nave, B., & Lewis, A. (2000). Critical friends: Teachers helping to improve student learning. *Phi Delta Kappa International Research Bulletin, 28*, 9–12.

Duraiappah, A. K. (2019). 21st century skills: The need for social and emotional learning. *THE Blue DOT*, Issue 10, 5.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, *45*(3), 294-309. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin, 148*(11–12), 765–782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Mahoney, J. L. (Eds.) (2025). *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed.). Guilford Publications.

Durlak, J. A., Domitrovich C. E., & Mahoney, J. L. (2025). The current status of Social and Emotional Learning. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 3–15). Guilford Publications.

Durlak, J. A., & Mahoney, J. L. (2025). An overview of outcome research on SEL Programs. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 29–45). Guilford Publications.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, *21*(1), 225-241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Edwards, E. R., Liu, Y., Ruiz, D., Brosowsky, N. P., & Wupperman, P. (2021). Maladaptive emotional schemas and emotional functioning: Evaluation of an integrated model across two independent samples. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 39,* 428–455. https://doi.org/10.1007/s10942-020-00379-8

Elias, M. J., Weissberg, R. P., Hawkins, J. D., Perry, C. L., Zins, J. E., Dodge, K. A., & Wilson-Brewer, R. (1994). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268–316). Cambridge University Press.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement. Social and emotional learning in the classroom. Corwin Press.

Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C., & Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg e T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 33-49). Guilford Press.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. https://doi.org/10.1080/0885625970120109

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union. (2024). *Wellbeing and mental health at school. Guidelines for school leaders, teachers and educators*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/760136

Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. I. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in continuing education*, *38*(2), 162-178. https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1055465

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.

Fabbri, L. (2017). Ricercatori e insegnanti dentro setting di apprendimento trasformativo. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 351–364). ELS La Scuola.

Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Carocci.

Fatahi, N. (2022). *Early childhood education teachers' emotion-focused teaching* (Publication No. 30485322). Doctoral dissertation, George Mason University. ProQuest Dissertations Publishing.

Fedeli, D., & Munaro, C. (2022). L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 14*(23), 66–80. https://doi.org/10.15160/2038-1034/2407

Ferrara, G., & Pedone, F. (2019). Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Form@ re*, *19*(3), 221-233. https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-cira

Ferreira, M. (2022). Teachers' well-being, social and emotional competences, and reflective teaching–a teacher's continuous training model for professional development and well-being. In *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools* (pp. 109-130). Routledge.

Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *22*(1), 21-36. https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003

Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina Sempere, G., & Fernandes, R. (2023). A aprendizagem socioemocional no Ensino Fundamental: uma pesquisa sobre as conceções e as práticas dos professores em sala de aula. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37-60. https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704

Ferreira, M., Barqueira, A., Reis-Jorge, J., Pacheco, P., Brito, R., & Baltazar, I. (2024, May). Physical and mental wellbeing, teaching efficacy and school connectedness—A study with preschool teachers in Portugal. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1408544). Frontiers Media SA.

Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Olcina-Sempere, G. (2025, January). Social and emotional learning-Portuguese and Spanish teachers' representations and classroom practices. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1461964). Frontiers Media SA.

Flushman, T., Guise, M., & Hegg, S. (2021). Partnership to support the social and emotional learning of teachers. *Teacher Education Quarterly*, *48*(3), 80-105. https://www.jstor.org/stable/27094743

Forte, K. S., & Blouin, D. (2016). *Fostering transformative learning in an online ESL professional development program for K-12 teachers*. The Qualitative Report, 21(4), 781–797.

Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed), Constructivism: Theory, perspectives, and practice. Teachers College Press.

Fox, A., & Bird, T. (2017). *#any use? What do we know about how teachers and doctors learn through social media use? Qwerty – Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education, 12*, 64–87.

Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development, 25*(4), 530–552. https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030

Gabbi, E. (2023). "Essere collegati, scambiare, ma anche creare": la crescita professionale degli insegnanti all'interno di una comunità di pratica online. *FORM@ RE*, *23*, 228-243. https://doi.org/10.36253/form-14509

Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D. C., Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 880–890. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.003

Gallagher, K., Roberts, A. M., & Rousseau, M. (2018). Teacher well-being: A conceptual framework for early childhood. In *National Research Conference on Early Childhood, Arlington, VA*.

Ghamrawi, N. (2022). Teachers' virtual communities of practice: A strong response in times of crisis or just another Fad?. *Education and information technologies*, 1-27. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10857-w

Garavaglia, A., & Rivoltella, P. C. (2017). Insegnare e apprendere con le tecnologie. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 259–263). ELS La Scuola.

Garwood, J. D., Werts, M. G., Varghese, C., & Gosey, L. (2018). *Mixed-methods analysis of rural special educators'role stressors, behavior management, and burnout. Rural Special Education Quarterly, 37*(1), 30–43. https://doi.org/10.1177/8756870517745270

Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. FrancoAngeli.

Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, *18*(1), 3-39. https://doi.org/10.1177/19427751211014920

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Gotto, G. S., Turnbull, M., Summers, J. A., & Blue-Banning, M. (2008). *Community of practice development manual: A step-by-step guide for designing and developing a community of practice*. Beach Center on Disability.

Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *RMLE Online, 31*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/19404476.2007.11462044

Gray, B. (2004). *Informal learning in an online community of practice*. Journal of Distance Education, 19(1), 20–35.

Grazzani, I., Martinsone, B., Simoes, C., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., & Pepe, A. (2024). Assessing teachers' social and emotional competence: The validation of SECTRS in Italy, Latvia, and Portugal. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 70–87.

Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. https://learningpolicyinstitute.org/media/3977/download?inline&file=evidence_for_sel_report.pdf

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and psychopathology*, *7*(1), 117-136. https://doi.org/10.1017/S0954579400006374

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, *58*(6-7), 466. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32. https://www.jstor.org/stable/44219019

Greenhow, C., Gleason, B., & Marich, H. (2018). *Social media in teacher professional development: A literature review*. In E. Langran & J. Borup (Eds.), *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2256–2264). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gross, J. J., & John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. In L. F. Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 297–319). Guilford Press.

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record, 103*(6), 942–1012. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00140

Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. *Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre*, 169-185. https://doi.org/10.3280/ess1-2020oa9492

Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, *68*(1), 61-99. https://doi.org/10.3102/00346543068001061

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, *8*(3), 381-391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Hamer, L., Ross, W., & Holland, A. (2024). The whole thing needs a shake-up: A mixed method study examining teachers' perspectives on social and emotional skills in schools. *Teaching and Teacher Education*, *148*, 104708. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104708

Hamilton, L. S., Doss, C. J., & Steiner, E. D. (2019). *Teacher and principal perspectives on social and emotional learning in America's schools: Findings from the American Educator Panels*. RAND Corporation.

Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., . . . Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and well-being associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of Affective Disorders, 242,* 180–187. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0

Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, *7*(1), 143-154. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2

Haslip, M. J., Allen-Handy, A., & Donaldson, L. (2020). How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: A social-emotional learning intervention study. *Early Child Development and Care*, *190*(7), 971-990. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507027

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hennink, M. M. (2014). *Understanting Focus Group Discussions*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199856169.001.0001

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of positive behavior interventions*, *20*(2), 90-100.

Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology, 78,* 54–68. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003

Herrington, A., Herrington, J., Kervin, L., & Ferry, B. (2006). *The design of an online community of practice for beginning teachers*. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 6(1), 120–132.

Hindin, A., Morocco, C. C., Mott, E. A., & Aguilar, C. M. (2007). More than just a group: Teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching, 13*(4), 349–376. https://doi.org/10.1080/13540600701391911

Hochshild, A. R. (1983). The managed heart: the commercialization of human feeling. University of California Press.

Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of teacher Education*, *62*(1), 76-92. https://doi.org/10.1177/0022487110382917

Hollins, E., McIntyre, L., DeBose, C., Hollins, K., & Towner, A. (2004). Promoting a self-sustaining learning community: Investigating an internal model for teacher development. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 17*(2), 247–264. https://doi.org/10.1080/09518390310001653899

Hon, D., Sauve, J. A., Mahfouz, J., & Schonert-Reichl, K. A. (2023). Social and emotional learning in preservice teacher education programs. In S. Rimm-Kauffman, M. J. Strambler, & K. A. Schonert-Reichl (Eds.), *Social and emotional learning in action: Creating systemic change in schools*. Guilford Press.

Hon, D., Schonert-Reichl, K. A., Sauve, J., & Zinsser, K. (2025). SEL and preservice teacher preparation. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 357–370). Guilford Publications.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.* Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. Teachers College Press.

Hord, S. M., & Summers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.

Howard, M. C., & Gutworth, M. B. (2020). A meta-analysis of virtual reality training programs for social skill development. *Computers and Education, 144*, Article 103707. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103707

Hulburt, K. J., Colaianne, B. A., & Roeser, R. W. (2020). The calm, clear, and kind educator: A contemplative educational approach to teacher professional identity development. In O. Ergas & J. K. Ritter (Eds.), *Advances in research on teaching: Vol. 34. Exploring self toward expanding teaching, teacher education and practitioner research* (pp. 17–36). Emerald.

Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE Publications.

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational psychology review*, *30*(2), 373-396. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8

Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Ianes D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 178-194.

Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Edizioni Erickson.

Iqbal, S., & Noor, F. (2023). Emotional Intelligence among the Teachers of Special Needs Children: A Systematic Review. *International" Journal of Academic Research for Humanities"*, *3*(2), 78-92. https://doi.org/10.5281/ZENODO.8243139

Irvin, D. W., Hume, K., Boyd, B. A., McBee, M. T., & Odom, S. L. (2013). Child and classroom characteristics associated with the adult language provided to preschoolers with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*, 947–955. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.04.004

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, *128*(5), 796–824. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.796

Jashapara, A. (2004). *Knowledge Management: An integrated approach*. Financial Times Prentice Hall.

Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *33*(6), 583-593. https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57

Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of pre-service and in-service teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century* (pp. 133–143). Rowman & Littlefield.

Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness, 7*(1), 229–243. https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4

Jennings, P. A. (2016). CARE for Teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' well-being and improving performance. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *The handbook of mindfulness in education: Emerging theory, research, and programs* (pp. 133–148). Springer-Verlag.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). Inservice preparation for educators. In J. Durlak, R. Domitrovich, C. E., Weissberg, R., & Gullotta, T. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 422–437). Guilford Press.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., ... Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010–1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Jennings, P. A., Doyle, S., Yoonkyung, O., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology, 76,* 186–202. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009

Jennings, P. A., Alamos, P., Baelen, R. N., Jeon, L., & Nicholas-Hoff, P. Y. (2024). Emotional schemas in relation to educators' social and emotional competencies to promote student SEL. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 4,* 100064. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100064

Jennings, P. A., & Alamos, P. (2025). What is educator SEL? Why is it important, and how can it be promoted?. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 129–141). Guilford Publications.

Jeung, D. Y., Kim, C., & Chang, S. J. (2018). Emotional labor and burnout: A review of the literature. *Yonsei medical journal*, *59*(2), 187-193. https://doi.org/10.3349/ymj.2018.59.2.187

Jimenez-Silva, M., & Olson, K. (2012). A community of practice in teacher education: Insights and perceptions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *24*(3), 335-348.

Jocius, R., O'Byrne, W. I., Albert, J., Joshi, D., Blanton, M., Robinson, R., Andrews, A., Barnes, T., & Catete, V. (2022). *Building a virtual community of practice: Teacher learning for computational thinking infusion*. TechTrends, 66, 547–559. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00729-6

Johnson, C. M. (2001). *A survey of current research on online communities of practice*. Internet and Higher Education, 4(1), 45–60. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00047-1

Jonassen, H., Peck, K., & Wilson, B. (1999). *Learning with Technology*. Prentice Hall.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, *105*(11), 2283-2290.

Jones, M. G., Gardner, G. E., Robertson, L., & Robert, S. (2013). Science professional learning communities: Beyond a singular view of teacher professional development. *International Journal of Science Education, 35*(10), 1756–1774. https://doi.org/10. 1080/09500693.2013.791957

Jones, N. D., & Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *Teachers College Record, 114*, 1–36. https://doi.org/10.1177/016146811211400203

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social policy report*, *26*(4), 1-33.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*(8), 62–65. https://doi.org/10.1177/003172171309400815

Jones, S., Bailey, R., Brush, K., Nelson, B., & Barnes, S. (2016). *What is the same and what is different? Making sense of the "non-cognitive" domain: Helping educators translate research into practice*. Easel Lab, Harvard Graduate School of Education.

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The future of children*, *27*(1), 3-11. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000

Kahan, S. (2004). Engagement, Identity and Innovation. Etienne Wenger on Communities of Practice. *The journal of association leadership*, 2(3), 31.

Kaplan, D. E. (2021). *Virtual collaboration and communities of practice in learning and instruction*. Creative Education, 12, 747–756. https://doi.org/10.4236/ce.2021.124053

Kasperski, R., & Hemi, M. E. (2022). Promoting socio-emotional learning competencies in teacher education through online clinical simulations. *European Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2134006

Katz, D., Mahfouz, J., & Romas, S. (2020). Creating a foundation of well-being for teachers and students starts with SEL curriculum in teacher education programs. *Northwest Journal of Teacher Education, 15*(2), 1–12. https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.2.5

Keown, P. A. (2009). *A virtual community of practice approach to teacher professional development and learning* (Doctoral thesis, University of Waikato). University of Waikato Research Commons.

Kern, M., Trumpold, K., & Zapf, D. (2021). Emotion work as a source of employee well-and ill-being: The moderating role of service interaction type. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *30*(6), 850-871. https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1873771

Keung, C. C. (2009). Cultivating communities of practice via Learning Study for enhancing teacher learning. *KEDI Journal of Education Policy, 6*(1), 81–104.

Kim, S., Crooks, C. V., Bax, K., & Shokoohi, M. (2021). Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social–emotional learning program on teacher attitudes and burnout: A mixed-methods study. *School mental health*, *13*(1), 55-68. https://doi.org/10.1007/s12310-020-09406-6

Kim, H. Y., Deitz, R., & Aber, J. L. (2025). SEL in countries affected by armed conflict and protracted crises. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 542–556). Guilford Publications.

Kimber, B., Skoog, T., & Sandell, R. (2013). Teacher change and development during training in social and emotional learning programs in Sweden. *International Journal of Emotional Education*, *5*(1), 17-35.

King, K. P. (2002). Identifying success in online teacher education and professional development. *The Internet and Higher Education*, *5*(3), 231-246. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00104-5

King, K. P. (2011). *Professional learning in unlikely spaces: Social media and virtual communities as professional development. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 6*(4), 40–46. https://doi.org/10.3991/ijet.v6i4.1765

Kirschner, P. A., & Lai, K. W. (2007). Online communities of practice in education. Technology, *Pedagogy and Education, 16*(2), 127-131. https://doi.org/10.1080/14759390701406737

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, *20*(1), 77-97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching, 36*(4), 407–423. https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, *23*(4), 387-405. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

Korthagen, F. A., & Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, *28*(4), 4-17. https://doi.org/10.3102/0013189X028004004

Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching, 11*(1), 47-71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093

Küçüksüleymanoğlu, E. M. İ. N. E. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International journal of special education*, *26*(1), 53-64.

Kwon, K., Jeon, S., Jeon, L., & Castle, S. (2019). The role of teachers' depressive symptoms in classroom quality and child developmental outcomes in Early Head Start programs. *Learning and Individual Differences, 74,* Article 101748. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.06.002

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, *29*(2), 146-152. https://doi.org/10.1080/0013188870290207

Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Stanley Thornes.

Lahey, T. (2023). From College to Classroom: Using Virtual Collaborative Inquiry to Support First-Year Teachers With Classroom Management. *Journal of Education*, *204*(3), 499-510. https://doi.org/10.1177/00220574231166014

Lambert, G., & Bouchamma, Y. (2021). *The virtual community of practice for school principals: A source for their professional development.* International Journal of Leadership in Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1900812

La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2003). *Class: Classsroom Assessment Scoring System*. University of Virginia Press.

Larson, M., Cook, C. R., Fiat, A., & Lyon, A. R. (2018). Stressed teachers don't make good implementers: Examining the interplay between stress reduction and intervention fidelity. *School Mental Health: A*

Multidisciplinary Research and Practice Journal, 10(1), 61–76. https://doi.org/10.1007/s12310-018-9250-y

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Leather, S. (2018). *How does a virtual community of practice for teacher trainers impact on their professional practice?* Language Teacher Research, 21, 1–13.

Lee, E. O., Lacey, H. M., Van Valkenburg, S., McGinnis, E., Huber, B. J., Benner, G. J., & Strycker, L. A. (2023). What about me? The importance of teacher social and emotional learning and well-being in the classroom. *Beyond Behavior*, *32*(1), 53-62. https://doi.org/10.1177/10742956221145942

Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. *Gazzetta Ufficiale* n. 224, 16 agosto 1977.

Leite, L. (2006). Prospective physical sciences teachers' willingness to engage in learn-ing communities. *European Journal of Teacher Education, 29*(1), 3–22. https://doi.org/10.1080/02619760500478589

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning* (Research Report 800). Department for Education and Skills, DfES.

Leone, A., & Moretti, G. (2007). *Formazione continua e Ricerca nell'Università. Progettazione e valutazione di un Corso di specializzazione per insegnanti*. CUEC.

Levine, R. S., Lim, R. J., & Bintliff, A. V. (2023). Social and emotional learning during pandemic-related remote and hybrid instruction: Teacher strategies in response to trauma. *Education Sciences*, *13*(4), 411. https://doi.org/10.3390/educsci13040411

Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Research for Better Schools.

Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., & Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation science*, *4*(1), 11. https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11

Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of teacher education*, *59*(3), 226-234. https://doi.org/10.1177/0022487108317020

Lipovec, A. (2024, June). Charting the Path Forward: Effective Didactic Approach for Teaching AI Literacy in K-12 Education. In *2024 13th Mediterranean Conference on Embedded Computing (MECO)* (pp. 1-4). IEEE.

Longo, L., & Di Carlo, D. R. (2024). Le competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno: una Systematic Review. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, *12*(2), 114-127. https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-10

Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education, 106*, 532–575. https://doi.org/10.1086/444197

Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention*, *24*(3), 335-353. https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1

London, M., Sessa, V. I., & Shelley, L. A. (2023). Developing self-awareness: Learning processes for self- and interpersonal growth. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10*, 261–288. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-044531

Loughran, J. J. (2002). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. Routledge.

Maccarini, A. M. (2021). *L'educazione socio emotiva: character skills, attori e processi nella scuola primaria*. Il Mulino.

Madigan, D. J., & Curran, T. (2020). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*, 387–405. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1

Mahfouz, J., & Greenberg, M. T. (2025). Social and Emotional Competencies of principals. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 428–441). Guilford Publications.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan, 100*(4), 18-23. https://doi.org/10.1177/0031721718815668

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., . . . Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., Greenberg, M. T., & Coleman, C. R. (2025). The origins and growth of SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 16–28). Guilford Publications.

Mak, B., & Pun, S. H. (2015). Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: Beyond planned efforts. *Teachers and teaching*, *21*(1), 4-21. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928120

Mallus, A., Bullegas, D., & Mura, A. (2025). *Teacher education and social and emotional learning: experiences and perceptions of specialized teachers on socio-emotional skills*. In Scuola democratica (Ed.), Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/for Social Justice. Vol. 2: Cultures, Practices, and Change (pp. 34-41). Associazione Per Scuola Democratica.

Mancini, G., Mameli, C., & Biolcati, R. (2022). Burnout in Italian primary teachers: The predictive effects of trait emotional intelligence, trait anxiety, and job instability. *Europe's journal of psychology*, *18*(2), 168. https://doi.org/10.5964/ejop.2685

Marken, S., & Agrawal, S. (2022). *K–12 workers have highest burnout rate in U.S.* https://news.gallup.com/poll/393500/workers-highest-burnout-rate.aspx

Markowitz, N., & Bouffard, S. (2020). *Teaching with a social, emotional, and cultural lens: A framework for educators and teacher educators*. Harvard Education Press.

Martinelli, M. (2004). *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e persona-lizzato dei processi didattici*. SEI.

Martinsone, B., & Damberga, I. (2017). Qualitative analysis of teachers' written self-reflections after implementation of a social-emotional learning program in Latvia. *International Journal of School & Educational Psychology*, *5*(4), 215-225. https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1225236

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works*. ASCD.

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavour, 5*(9), 16-22.

Maslach, C. (1992). *La sindrome del burnout: il prezzo dell'aiuto agli altri*. Cittadella editrice.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, *2*(2), 99-113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout: A brief history and how to prevent it. *World Psychiatry, 15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.

McCann, K. H. (2009). *Virtual communities for educators: An overview of supports and best practices.* TCC 2009 Proceedings, 137–142.

McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The Impact of Kindergarten Learning-Related Skills on Academic Trajectories at the End of Elementary School. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(4), 471-490. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003

McConnell, D. (2006). *E-learning groups and communities*. McGraw-Hill Education (UK).

McConnell, T. J., Parker, J., Eberhardt, J., Koehler, M. J., & Lundeberg, M. A. (2013). Virtual professional learning communities: Teachers' perceptions of virtual versus face-to-face professional development. *Journal of Science Education and Technology, 22*, 267–277. https://doi.org/10.1007/s10956-012-9391-y

McDermott, F. (2020). *Inside group work: A guide to reflective practice*. Routledge.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.

Meijer, P. C., Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and teacher education*, *25*(2), 297-308. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.013

Melnick, H., & Martinez, L. (2019). *Preparing teachers to support social and emotional learning: A case study of San Jose State University and Lakewood Elementary School*. Learning Policy Institute.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review, 18*(4), 377–390. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9032-1

Meyer, A., Richter, E., & Kempert, S. (2024). Student teachers as in-service teachers in schools: The moderating effect of social support in the relationship between student teachers' instructional activities and their work-related stress. *Teaching and Teacher Education*, *146*, 104633. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104633

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass Publishers.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.

Midoro, V. (2004). AIR-Apprendere Insieme In Rete. *TD Tecnologie Didattiche*, 32(2), 13-14.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Decreto ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221. Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 21 del 27 gennaio 2026.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2026). *Decreto ministeriale 15 gennaio 2026, n. 6. Avvio della sperimentazione nazionale triennale per lo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali*. Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Molyneux, T. M. (2021). Preparing Teachers for Emotional Labour: The Missing Piece in Teacher Education. *Journal of Teaching and Learning*, *15*(1), 39-56. https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6333

Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. The Theosophical Publishing House.

Moodley, M. (2019). WhatsApp: Creating a virtual teacher community for supporting and monitoring after a professional development programme. *South African Journal of Education, 39*(2), Article #1323. https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1323

Moon, J. A. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.

Morgan, L., Close, S., Siller, M., Kushner, E., & Brasher, S. (2022). Teachers' experiences: social emotional engagement–knowledge and skills. *Educational Research*, *64*(1), 41-59. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1988865

Morganti, A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica* (pp. 1-162). Carocci Faber.

Morganti, A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione* (pp. 7-176). Carocci.

Morganti, A., & Signorelli, A. (2016). Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®). *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 4*(2), 123-138.

Morganti, A., & Bocci, F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà".* Giunti EDU.

Morganti, A., Signorelli, A., & Pascoletti, S. (2019). Inclusione, Educazione Socio-Emotiva, Tecnologie: Prove di Incontro. *NUOVA SECONDARIA, 4,* 98-110.

Morganti, A., Pascoletti, S., & Signorelli, A. (2020). *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva* (pp. 1-191). Mondadori Education.

Morganti, A., Signorelli, A., & Marsili, F. (2022). L'educazione al bivio tra competenze non cognitive e co-cognitive. Education at the crossroad between non-cognitive e co-cognitive skills. *QTimes Journal of Education, XIV*(2), 149-164. https://doi.org/10.14668/QTimes_14214

Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review, 2*(4), 371–384. https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90019-3

Munaro, C., & Cervellin, I. (2016). *Peer teaching e inclusione. Da insegnante a insegnante: supporto di rete per la condivisione di competenze educative*. Erickson.

Mundy, L. K., Canterford, L., Tucker, D., Bayer, J., Romaniuk, H., Sawyer, S., Lietz, P., Redmond, G., Proimos, J., Allen, N., & Patton, G. (2017). Academic Performance in Primary School Children with Common Emotional and Behavioral Problems. *Journal of School Health, 87*(8), 593-601. https://doi.org/10.1111/josh.12531

Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi. Una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2*(2), 175–190.

Mura, A. (2015). L'insegnante specializzato. Radici e ali. In L. de Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 27–43). Milano: FrancoAngeli.

Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didatticoeducativi*. FrancoAngeli.

Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova secondaria*, *36*(10, giugno), 108-112.

Mura, A. (2022). Elementi strutturali per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria superiore. *NUOVA SECONDARIA*, *39*(6), 149-156.

Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, *15*(2), 150-160.

Mura, A., & Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, *18*(1), 43-57.

Mura, A., & Zurru, A. L. (2021). Orientamento formativo: costruire "plausibili realtà" nel dialogo tra docenti e famiglie. In R. Caldin & C. GIaconi (Eds.), *Pedagogia Speciale, famiglie e territori. Sfide e prospettive* (pp. 42–55). Milano: FrancoAngeli.

Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2020). Theoretical and methodological elements of an inclusive approach to education. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, (2019/2).

Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *8*(1), 260-273.

Mura, A., & Bonaiuti, G. (2022). Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione. In *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* (pp. 1025-1031). Guida Editori.

Mura, A., Bullegas, D., & Mallus, A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 15*(26), 258-271. https://doi.org/10.15160/2038-1034/2771

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, *38*(1), 25-41. https://doi.org/10.1002/1520-6807(200101)38:1<25::AID-PITS4>3.0.CO;2-C

Newmann, F. M. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. Jossy-Bass.

Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*, *9*(1), 277-291.

Nissila, S. (2005). Individual and collective reflection: How to meet the needs of develop-ment in teaching. *European Journal of Teacher Education, 28*(2), 209–219. https://doi.org/10.1080/02619760500093354

Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools*. Teachers College Press.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *The Knowledge Creating Company*. Guerini e Associati.

Nordlund, N. O. (2022). *Virtual social and emotional learning interventions: a systematic review and meta-analysis*. The Chicago School of Professional Psychology.

Nucci, D., Tosi, A., & Pettenati, M. C. (2021). *eTwinning e la formazione degli insegnanti. Studi, evidenze e prospettive della community italiana*. Carocci.

Oakes, W. P., Lane, K. L., Royer, D. J., Menzies, H. M., Buckman, M. M., Brunsting, N. C., Cantwell, E. D., & Schatschneider, C. (2021). Elementary teachers' self-efficacy during initial implementation of comprehensive, integrated, threetiered models of prevention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*, 93–105. https://doi.org/10.1177/1098300720916718

Oatley, K. (2007). *Breve storia delle emozioni* (C. Spinoglio, trad.). Il Mulino. (Ed. orig. 2004).

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 277–297. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021a). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 677217. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021b). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1779–1808. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x

OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Education Policy Perspectives, No. 98, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/54ac7020en

OECD. (2020a). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

OECD. (2020b). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.

Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2006). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 957–969. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.005

Osher, D., & Berg, J. (2018). *School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches.* www.air.org/sites/default/files/2021-06/school-climate-and-social-and-emotional-learning-integrative-approach-january-2018.pdf

Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived col-legiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning, 54*(2), 54–77.

Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. Jossey-Bass.

Palmer, P. (2017). *The courage to teach*. John Wiley.

Palmer, G. A., & Bowman, L. (2014). *The application of transformative learning theory to online teaching*. In Adult Education Research Conference 2014 Proceedings. New Prairie Press. https://newprairiepress.org/aerc/2014/papers/62

Panahi, S., Watson, J., & Partridge, H. (2012). Social media and tacit knowledge sharing: Developing a conceptual model. *World academy of science, engineering and technology*, *64*, 1095-1102.

Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. *Irish Educational Studies, 31*(3), 311–327. https://doi.org/10.1080/03323315.2012.710067

Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher education*, *67*, 351-360. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013

Paudel, N. R., Adhikari, B. A., Prakash, K. C., Kyrönlahti, S., Nygård, C., & Neupane, S. (2022). Effectiveness of interventions on the stress management of school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine, 79,* 477–485. https://doi.org/10.1136/oemed-2021-108019

Pavone, M. (2004). L'insegnante di sostegno in prospettiva europea. *L'integrazione scolastica e sociale*, *3*(3), 200-273.

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*. Technical Report. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1).

Pella, S. (2011). A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher profes-sional learning community. *Teacher Education Quarterly, 38*(1), 107–125.

Pellai, A. (2016). *L'educazione emotiva. Come educare al meglio i nostri bambini grazie alle neuroscienze*. Fabbri Editori.

Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British journal of educational studies*, *68*(1), 3-23. https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417

Petrillo, G., & Donizzetti, A. R. (2013). Burnout degli insegnanti: Il ruolo protettivo dei fattori contestuali e delle percezioni riferite all'efficacia scolastica e alle risorse del territorio. *Psicologia della Salute*, (2), 96–119. https://doi.org/10.3280/PDS2013-002008

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.

Pianta, R. C. (2001). *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici.* Raffaello Cortina Editore.

Piazza, V. (1996). *L'insegnante di sostegno: motivazioni e competenze per il lavoro di rete*. Centro studi Erickson.

Pierri, M., & Repetto, M. (2018). Comunità di pratica e formazione degli insegnanti. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (20), 63-74.

Plastina, A. F. (2009). Nurturing communities of practice: The case of a TESOL virtual community of practice (VCoP) in Italy. *TESOL in Context, Special Edition S2*, 1–12.

Pow, J., & Lai, C. (2021). Enhancing reflective practices in initial teacher education through a virtual learning community supported by interactive video. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(1), 1–19.

Powell, C. G., & Bodur, Y. (2019). *Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework*. Teaching and Teacher Education, 77, 19–30. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.004

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, *19*(3), 276–288. https://doi.org/10.1037/h0088437

Prothero, A. (2022b, December 19). *Top 3 barriers to teaching social–emotional learning. And one big takeaway*. www.edweek.org/leadership/top-3-barriers-to-teaching-social-emotional-learning-and-one-big-takeaway/2022/12

Rahman, S. M. H. (2011). Influence of professional learning community (PLC) on secondary science teachers' culture of professional practice: The case of Bangladesh. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, *12*(1), 1–22.

Ranieri, M. (2019). Professional development in the digital age: Benefits and constraints of social media for lifelong learning. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete, 19*(2), 178–192. https://doi.org/10.13128/formare-25353

Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology, 43*(5), 754–769. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x

Ranieri, M., & Gabbi, E. (2021). Esplorare le comunità professionali online attraverso i Learning Analytics per la formazione degli insegnanti. In D. Nucci, A. Tosi, & M. C. Pettenati (Eds.), *eTwinning e la formazione degli insegnanti. Studi, evidenze e prospettive della community italiana* (pp. 161–174). Carocci.

Ratcheva, D., Stefanova, E., & Nikolova, I. (2006). A virtual teacher community to facilitate professional development. *Proceedings of the 2006 International Conference on Web Based Communities*, 1–9.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigComp Edu*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Reeves, T. D., & Pedulla, J. J. (2013). *Bolstering the impact of online professional development for teachers*. Journal of Educational Research & Policy Studies, 1, 50–66.

Repubblica Italiana. (2025). *Legge 19 febbraio 2025, n. 22. Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 53 del 5 marzo 2025.

Rivers, S. E., Adams, D., Bertoli, M., & Mellman, L. (2025). SEL and technology. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 337–350). Guilford Publications.

Rivoltella, P. C. (2014). *Educare per i media: strumenti e metodi per la formazione del media educator*. EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.

Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. ELS La Scuola.

Rivoltella, P. C. (2021). *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire Comunità con le Tecnologie*. FrancoAngeli.

Roberts, A., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & DeCoster, J. (2016). Exploring teachers' depressive symptoms, interaction quality, and children's social–emotional development. *Early Education and Development, 27*(5), 642–654. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1127088

Roberts, A., & Kim, H. (2019). To promote success in schools, focus on teacher well-being. *Education Plus Development*.

Roeser, R. W., Braun, S. S., & Choles, J. R. (2025). Teacher expertise and contemplative SEL: implications for teacher professional development. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 371–385). Guilford Publications.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.

Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and teacher education*, *66*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016

Sachs, J., & Blackmore, J. (1998). You never show you can't cope. Women in school leadership roles managing their emotions. *Gender and Education, 10*(3), 265-279. https://doi.org/10.1080/09540259820899

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/302967

Salmon, G. (2012). *E-moderating: The key to online teaching and learning*. Routledge.

Salzberger-Wittenberg, I., Williams-Polacco, G., & Osborne, E. (1993). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*. Liguori Editore.

Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., ... & Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: a systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, *11*(Suppl 1 M2), 21. https://doi.org/10.2174/1745017901511010021

Sauve, J. A., & Schonert-Reichl, K. A. (2019). Creating caring classroom and school communities: Lessons learned from social and emotional learning programs and practices. In J. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *The handbook of student interventions: Working with disengaged youth* (pp. 279–295). Elsevier.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A brief history of knowledge building. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, *36*(1), 1-16.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. https://doi.org/10.1002/job.248

Schmidt, K. H., & Diestel, S. (2014). Are emotional labour strategies by nurses associated with psychological costs? A cross-sectional survey. *International journal of nursing studies*, *51*(11), 1450-1461. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2014.03.003

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.

Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, *1*(3), 137-151. https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8

Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education*. Springer Science+ Business Media.

Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational psychologist*, *54*(3), 222-232. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning: A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).* https://casel.org/to-reach-the-students-teach-the-teachers

Schuck, S., Aubusson, P., Kearney, M., & Burden, K. (2013). Mobilising teacher education: A study of a professional learning community. *Teacher Development*, *17*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/13664530.2012.752671

Schussler, D. L., Stooksberry, L. M., & Bercaw, L. A. (2010). Understanding teacher candidate dispositions: Reflecting to build self-awareness. *Journal of Teacher Education, 61*(4), 350–363. https://doi.org/10.1177/0022487110371377

Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness, 7*(1), 130–142. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7

Schwarzhaupt, R., Liu, F., Wilson, J., Lee, F., & Rasberry, M. (2021). *Teachers' engagement and self-efficacy in a PK–12 computer science teacher virtual community of practice*. Journal of Computer Science Integration, 4(1), 1–14. https://doi.org/10.26716/jcsi.2021.10.8.34

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.

Senato della Repubblica. (2022). *Disegno di Legge n. 2493: Istituzione dell'insegnamento dell'educazione alle emozioni*. XVIII Legislatura.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway Business.

Shriver, T. P., Samuel, A. A., & Schlund, J. (2025). Fortifyng the SEL Field: critical questions for the road ahead. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 96–108). Guilford Publications.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being*. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs. Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, *49*(9), 892-909. https://doi.org/10.1002/pits.21641

Silva, R., & Valbusa, F. (2017). Le competenze socio-emotive degli insegnanti nella scuola dell'infanzia: ruolo nella pratica professionale e ricadute educative. Dalla voce degli insegnanti indicazioni utili alla formazione. *RICERCAZIONE*, *9*(2), 37-50.

Signorelli, A. (2017). Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *5*(2), 53-70.

Signorelli, A. (2021a). Educational Technologies, Social and Emotional Learning and School Inclusion: Challenges and Opportunities. In *ATEE Spring Conference* (pp. 230-240). Cham: Springer International Publishing.

Signorelli, A. (2021b). Affective computing e intelligenza emotiva: stato dell'arte e prospettive di sviluppo. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, *13*(1), 94-108.

Signorelli, A., Morganti, A., & Pascoletti, S. (2021). Boosting emotional intelligence in the post-Covid. Flexible approaches in teaching social and emotional skills. *Form@ re*, *21*(3), 41-58. https://doi.org/10.36253/form-12127

Slovák, P., Gilad-Bachrach, R., Doces, M., & Fitzpatrick, G. (2015). *Intervening for wellbeing: Developing social–emotional competencies with technology*. Paper presented at the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems, Seoul, Korea.

Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teach-ers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education, 21*(3), 241–256. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.008

Spivack, G., & Shure, M. B. (1979). *The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem-solving thinking*. Jossey-Bass.

Sprunger, B., & Pellaux, D. (1989). Skills for adolescence: experience with the International Lions-Quest program. *Crisis*, *10*(1), 88-104.

Stanzione, I. (2023). Contesti educativi e supporto agli aspetti emotivi nel lavoro: un'indagine qualitativa sul ruolo delle competenze socio-emotive nella pratica professionale. *Italian journal of educational research*, (31), 025-037. https://doi.org/10.7346/sird-022023-p25

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Stern, R. S., Harding, T. B., Holzer, A. A., & Elbertson, N. A. (2015). Current and potential uses of technology to enhance SEL. What's now and what's next? In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, e T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, Guilford Press, pp. 516-531.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change, 7*(4), 221-258.

Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *Elementary School Journal, 104*(2), 127–146. https://doi.org/10.1086/499746

Sugishita, J. L., & Dresser, R. (2019). Social-emotional learning (SEL) in a field course: Preservice teachers practice SEL-supportive instructional strategies. *Journal of Inquiry and Action in Education, 10*(1), 36–67.

Suldo, S. M., Parker, J. S., Shaunessy-Dedrick, E., & O'Brennan, L. M. (2019). Mental health interventions. In J.A. Fredricks, A.L. Reschly e S.L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students*, Elsevier Press, pp. 199-215.

Swaffield, S. (2007). Light touch critical friendship. *Improving schools*, *10*(3), 205-219. https://doi.org/10.1177/1365480207077845

Szpunar, G. (2022). L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva. *Pedagogia oggi*, *20*(1), 161-167. https://doi.org/10.7346/PO-012022-21

Taylor, H. E., & Larson, S. (1999). Social and emotional learning in middle school. *The Clearing House*, *72*(6), 331-336. https://doi.org/10.1080/00098659909599420

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, *88*(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Teixeira, S., Augsberger, A., Richards-Schuster, K., & Sprague Martinez, L. (2021). Participatory research approaches with youth: Ethics, engagement, and meaningful action. *American Journal of Community Psychology*, *68*(1-2), 142-153. https://doi.org/10.1002/ajcp.12501

Theobald, R., Goldhaber, D., Naito, N., & Stein, M. (2020). *The special education teacher pipeline: Teacher preparation, workforce entry, and retention*. CALDER. https://caldercenter.org/sites/default/files/CALDER%20WP%20231-02200.pdf

Thessin, R. A. (2010). *A qualitative study of teachers' work in professional learning com-munities in a small urban district* (Doctoral dissertation). Harvard University. Retrieved from ProQuest database.

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology, 8*, 1-10. https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa* (pp. 1-138). Mondadori Education spa.

Tseng, F.-C., & Kuo, F.-Y. (2014). *A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice*. Computers & Education, 72, 37–47. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.005

Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher and school related contextual factors facilitating the implementation of social–emotional learning programs. *Frontiers in Education, 7*, Article 1013. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.965538

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Valbusa, F., Bombieri, R., Traina, I., Silva, R., Bevilacqua, A., & Ubbiali, M. (2022). Le competenze socioemotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative. *RicercaAzione, 14*(2), 1–16. https://doi.org/10.32076/RA14205

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 61*, 47–59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001

Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. https://doi.org/10.1348/0963179041752718

Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher time use in special education. *Remedial and Special Education, 31*(2), 126–142. https://doi.org/10.1177/0741932508327459

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Vo, D. T., & Allen, K. A. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 28,* 964–999. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137138

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language-Revised edition*. Massachusetts Institute of Technology.

Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, *5*(2), 31-48.

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, *47*, 120-130. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005

Wasko, M. M., & Faraj, S. (2005). Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. *MIS Quarterly, 29*(1), 35–57. https://doi.org/10.2307/25148667

Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hamalainen, S., & Poikonen, P. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education, 35*(3), 405–422. https://doi.org/10.1080/03054980902935008

Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of child psychology and psychiatry*, *49*(5), 471-488. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.

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

Wenger, E., White, N., & Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. CPsquare.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, *91*(1), 76-97. https://doi.org/10.7346/PO-012022-21

Westheimer, J. U. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 756–783). New York, NY: Association of Teacher Educators.

White, T., Bristol, T., & Britton, T. (2022). Teachers of color & self-efficacy in social and emotional learning (SEL): Strengthening equity-based approaches to SEL. *Urban Education*.

WHO. (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools* (WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2). https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552

WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO.

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 347–376. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791

Wilfong, S., & Donlan, R. (2021). How" Mattering" Matters for Educators. *Educational Leadership*, *79*(3), 51-56.

Will, M. (2020, April 7). *The success of social–emotional learning hinges on teachers*. www.edweek.org/leadership/the-success-of-social-emotional-learning-hinges-on-teachers/2020/04

Williams, L., & Sembiante, S. F. (2022). Experiential learning in US undergraduate teacher preparation programs: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education, 112*, Article 103630. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103630

Williamson, A. A., Modecki, K. L., & Guerra, N. G. (2015). SEL programs in high school. In Durlak et al. (2015), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp- 181–196). Guilford Publications.

Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children, 83*, 412–427. https://10.1177/0014402917690729

World Economic Forum. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology

Wynn, S. R., Carboni, L. W., & Patall, E. A. (2007). Beginning teachers perceptions of mentoring, climate, and leadership: Promoting retention through a learning com-munities perspective. *Leadership and Policy in Schools, 6*(3), 209–229. https://doi.org/10.1080/15700760701263790

Yang, S. C., & Liu, S. F. (2004). *Case study of online workshop for the professional development of teachers*. Computers in Human Behavior, 20(6), 733–761. https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.02.005

Yoder, N. (2014). Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks. Research-to-practice brief. *Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research*.

Zanon, F., & Zoletto, D. (2018). Ricontestualizzare il dono nella formazione degli insegnanti. Spunti a partire da comunità di pratica e peer teaching. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *8*(1), 68-78.

Zellermayer, M., & Tabak, E. (2006). Knowledge construction in a teachers' community of enquiry: A possible road map. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(1), 33–49. https://doi.org/10.1080/13450600500364562

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, *17*(2-3), 233-255. https://doi.org/10.1080/10474410701413152

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.

Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her?: Preschool center-level social–emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology, 59*, 55–66. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001

Zito, S., Petrovic, J., Böke, B. N., Sadowski, I., Carsley, D., & Heath, N. L. (2024). Exploring the stress management and well-being needs of pre-service teachers. *Teaching and teacher education*, *152*, 104805. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104805

Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei Gruppi*. Carocci.

Zurlo, M. C., Pes, D., & Capasso, R. (2016). Personality characteristics, job stressors, and job satisfaction: Main and interaction effects on psychological and physical health conditions of Italian schoolteachers. *Psychological Reports*, *119*(1), 27-38. https://doi.org/10.1177/0033294116656818

Appendici

A. Informativa e questionario preliminare di adesione alla ricerca

A.1 Informativa per i docenti[3]

Gentili docenti,

sono Asja Mallus, dottoranda in *Learning Sciences and Digital Technologies* presso l'Università degli Studi di Foggia. Attualmente sto lavorando a una ricerca volta a promuovere le competenze sociali ed emotive dei docenti di sostegno attraverso un percorso di formazione finalizzato allo sviluppo professionale.

Il progetto prevede la partecipazione dei docenti sia in attività di raccolta dati sia in attività formative, che si svolgeranno in modalità *online* a partire dal mese di gennaio 2024.

Il percorso richiede la partecipazione a tre incontri di *focus group* sulle tematiche socio-emotive, ciascuno della durata di circa due ore, oltre a eventuali attività di formazione concordate con i partecipanti.

Nel mese di dicembre è previsto un incontro preliminare per illustrare nel dettaglio le modalità di svolgimento dei *focus group* e la calendarizzazione degli incontri.

I docenti interessati sono stati invitati a manifestare la propria adesione compilando un questionario preliminare [*link*], fornendo un indirizzo email valido per poter essere ricontattati ai fini organizzativi.

Con l'auspicio di aver suscitato interesse, si ringraziano i docenti per la disponibilità e la collaborazione.

Asja Mallus
Dottoranda in Learning Sciences and Digital Technologies
Università degli Studi di Foggia

[3] Il testo riportato riproduce, con lievi adattamenti formali, l'informativa preliminare inviata ai docenti contattati per presentare il progetto di ricerca e invitarli a partecipare.

A.2 Questionario preliminare di adesione al progetto

Gentile docente,

con il presente modulo si invitano i docenti a manifestare la propria disponibilità a partecipare al Progetto "*SEL4Teachers*", in vista dell'avvio dei *focus group* previsti all'interno del percorso di ricerca.

Il questionario ha inoltre lo scopo di raccogliere alcune informazioni preliminari, utili alla composizione dei gruppi di discussione e alla progettazione delle eventuali attività formative. La compilazione richiederà pochi minuti.

La ringraziamo per la disponibilità e per la collaborazione.

Con la compilazione del presente *form* si presta il consenso al trattamento dei dati personali.

L'Università degli Studi di Cagliari è titolare del trattamento dei dati personali ai sensi del Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 e del Codice in materia di protezione dei dati personali (D.Lgs. 196/2003), nel rispetto della dignità umana, dei diritti e delle libertà fondamentali della persona.

L'informativa sul trattamento dati, per la finalità SONDAGGI ONLINE e per la categoria di interessato CITTADINI, è pubblicata sul sito istituzionale: https://www.unica.it/unica/it/utility_privacy.page

Sezione 1. Adesione al progetto e dati anagrafici

1. Indirizzo email del partecipante

2. Cognome del partecipante

3. Nome del partecipante

4. Confermo la mia disponibilità a partecipare al progetto?
   – Sì
   – No

5. Genere
   – Maschio
   – Femmina
   – Altro

6. Età
  – ≤ 25
  – 26–35
  – 36–45
  – 46–55
  – ≥ 56

Sezione 2. Esperienze lavorative

7. Da quanti anni lavora come docente?
  – 0 (non ho mai insegnato)
  – 1–5
  – 6–10
  – 11–20
  – 21–30
  – 31–40
  – ≥ 41

8. Su quale ordine e grado di scuola presta attualmente servizio?
  – Scuola dell'infanzia
  – Scuola primaria
  – Scuola secondaria di primo grado
  – Scuola secondaria di secondo grado
  – Non ho mai insegnato
  – Attualmente non insegno

9. Ha mai prestato servizio su altro/i ordine/i e grado/i di scuola?
  – Scuola dell'infanzia
  – Scuola primaria
  – Scuola secondaria di primo grado
  – Scuola secondaria di secondo grado
  – Ho sempre prestato servizio nello stesso grado di scuola
  – Non ho mai insegnato

10. Attualmente presta servizio su posto di sostegno?
  – Sì
  – No

11. Quanti anni di servizio ha svolto nelle attività di sostegno?
  – 0
  – 1–5
  – 6–10
  – 11–20
  – 21–30
  – Oltre 30

Sezione 3. Istruzione e formazione

12. Qual è il suo titolo di accesso all'insegnamento?
– Infanzia e primaria: Diploma Magistrale / Liceo Socio-Psico-Pedagogico / Sperimentale linguistico (fino a a.s. 2001–2002)
– Infanzia e primaria: Laurea in Scienze della Formazione Primaria
– Secondaria: Laurea V.O., Specialistica/Magistrale, Diploma accademico II livello
– Secondaria: Diploma di scuola superiore

13. È specializzato/a nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità?
– Sì
– No

14. Se sì, su quale/i ordine/i e grado/i di scuola?
– Scuola dell'infanzia
– Scuola primaria
– Scuola secondaria di primo grado
– Scuola secondaria di secondo grado
– Non ho conseguito nessuna specializzazione

Sezione 4. Apprendimento socio-emotivo (SEL)

15. Ha mai sentito parlare di Social and Emotional Learning (SEL)?
– Sì
– No
– Non ricordo

16. Ha mai partecipato a un corso di formazione finalizzato allo sviluppo di abilità sociali ed emotive?
– Sì
– No

17. Se sì, quale? (risposta aperta)

B. Struttura estesa del programma di formazione SEL4Teachers[4]

Modulo 1. Avvio del percorso e cornice di riferimento del SEL

- Incontro: 1.
- Focus tematico: Introduzione al *Social and Emotional Learning* e al modello CASEL.
- Durata: 2 ore.
- Competenze SEL di riferimento: tutte (livello introduttivo).
- Funzione del modulo: orientativa e riflessiva, finalizzata alla costruzione di una cornice concettuale condivisa e all'avvio della comunità di pratica.

Attività formativa	**Descrizione dell'attività**	**Finalità formativa**	**Modalità di svolgimento**
Compilazione della scheda sulle aspettative	*Ai partecipanti è stato chiesto di compilare individualmente una scheda strutturata finalizzata a raccogliere aspettative, bisogni formativi e rappresentazioni iniziali rispetto al percorso. Le risposte sono state successivamente condivise e discusse in forma guidata all'interno del gruppo.*	*Favorire un primo posizionamento riflessivo dei partecipanti rispetto al percorso formativo e raccogliere elementi utili alla costruzione della comunità di pratica.*	*Compilazione individuale tramite modulo digitale (Microsoft Forms), accessibile mediante QR code, con successiva condivisione e discussione guidata in gruppo, in modalità sincrona.*
Somministrazione e discussione del questionario SEL-Reflect	*Il questionario SEL-Reflect è stato somministrato ai partecipanti come strumento di auto-valutazione iniziale delle competenze socio-emotive percepite. Dopo la compilazione individuale, è stata proposta una restituzione collettiva dei principali temi emersi, mediata dal formatore.*	*Stimolare una prima auto-riflessione sulle competenze socio-emotive percepite, in funzione dell'avvio del percorso di sviluppo professionale.*	*Somministrazione del questionario in formato digitale (Microsoft Forms), accessibile mediante QR code, seguita da una restituzione collettiva mediata dal formatore, in modalità sincrona.*
Introduzione teorica alle cinque competenze del SEL	*È stata proposta una presentazione introduttiva del framework CASEL e delle cinque competenze del*	*Fornire una cornice concettuale condivisa sul Social and Emotional Learning e orientare la*	*Presentazione dialogata con supporto di materiali visivi, integrata da momenti di confronto*

[4] Il programma di formazione si è svolto interamente in modalità *online*, tramite piattaforma *MS Teams*, integrando momenti sincroni e attività asincrone.

Attività formativa	Descrizione dell'attività	Finalità formativa	Modalità di svolgimento
	Social and Emotional Learning, attraverso una modalità dialogata che ha integrato esempi tratti dall'esperienza professionale dei partecipanti.	*comprensione delle esperienze professionali dei partecipanti.*	*con il gruppo, in modalità sincrona.*
Visione di due video (asincrono)	*Ai partecipanti è stata proposta la visione asincrona di due video di approfondimento sui fondamenti del Social and Emotional Learning. I materiali sono stati resi disponibili sulla piattaforma online del corso come preparazione agli incontri successivi.*	*Approfondire i contenuti introduttivi del Social and Emotional Learning e preparare i partecipanti alle attività riflessive dei moduli successivi.*	*Visione autonoma dei materiali video tramite piattaforma online, in modalità asincrona.*

Modulo 2 – Sviluppo delle competenze intrapersonali

- Incontri: 2–3–4.
- Focus tematico: Competenze intrapersonali nel *framework* SEL (consapevolezza di sé e autogestione).
- Durata complessiva: 6 ore.
- Competenze SEL di riferimento: consapevolezza di sé, autogestione.
- Funzione del modulo: riflessiva e formativa, finalizzata allo sviluppo della consapevolezza emotiva e delle capacità di autoregolazione nella pratica professionale docente.

Attività formativa	Descrizione dell'attività	Finalità formativa	Modalità di svolgimento
Discussione dei materiali asincroni	*All'inizio degli incontri sincroni è stato previsto un momento di discussione guidata dei materiali asincroni proposti (testi e video), finalizzato a riprendere i contenuti affrontati individualmente e a chiarire eventuali dubbi emersi.*	*Favorire il raccordo tra apprendimento individuale e confronto collettivo, sostenendo la continuità del percorso riflessivo.*	*Discussione in gruppo mediata dal formatore, in modalità sincrona.*
Visione e analisi di casi narrativi ("Anna", "Rita")	*Sono stati proposti brevi filmati, costruiti ad hoc e strutturati come studi di caso, rappresentativi di situazioni professionali*	*Sostenere la riflessione sulle competenze intrapersonali attraverso l'analisi di*	*Visione dei filmati e successiva analisi collettiva con confronto tra pari, mediata dal*

Attività formativa	Descrizione dell'attività	Finalità formativa	Modalità di svolgimento
	caratterizzate da difficoltà socio-emotive. Al termine della visione, ai partecipanti è stato chiesto di analizzare la situazione e di individuare possibili strategie di intervento.	*situazioni professionali complesse e l'ipotesi di possibili strategie di risposta.*	*formatore, in modalità sincrona.*
Approfondimenti teorici sulle competenze intrapersonali	*Sono stati proposti momenti di approfondimento teorico sulle competenze intrapersonali del SEL, con particolare riferimento alla consapevolezza di sé, all'autogestione e alla loro declinazione nel contesto scolastico.*	*Fornire riferimenti concettuali utili a interpretare le esperienze riflessive e a collegarle al framework teorico del SEL.*	*Presentazioni dialogate con supporto di materiali visivi e momenti di confronto, in modalità sincrona.*
Compilazione e prosecuzione del diario emotivo personale	*Ai partecipanti è stato chiesto di avviare e proseguire la compilazione di un diario emotivo personale, finalizzato alla rilevazione e alla rielaborazione delle emozioni vissute nella pratica professionale.*	*Promuovere processi di consapevolezza emotiva e di auto-osservazione sistematica.*	*Attività individuale svolta in modalità asincrona, con consegne strutturate.*
Condivisione e analisi dei diari emotivi	*In diversi momenti del modulo è stata proposta la condivisione volontaria di estratti dei diari emotivi, seguita da un'analisi collettiva orientata alla riflessione sui vissuti professionali.*	*Favorire l'elaborazione condivisa delle esperienze emotive e il riconoscimento di vissuti comuni.*	*Discussione in gruppo mediata dal formatore, in modalità sincrona.*
Circle time con utilizzo di flashcards riflessive	*È stato proposto un circle time supportato dall'uso di flashcards contenenti domande-stimolo, finalizzate a favorire la condivisione di esperienze professionali e la riflessione sulle dimensioni emotive della pratica docente.*	*Sostenere l'espressione e la consapevolezza emotiva attraverso il confronto tra pari e la riflessione guidata sui vissuti professionali.*	*Attività di gruppo in modalità sincrona, mediata dal formatore, con partecipazione guidata dei docenti.*
Visione di materiali video e partecipazione a forum di discussione	*Ai partecipanti è stata proposta la visione asincrona di materiali video di approfondimento, accompagnata dalla partecipazione a forum di discussione online dedicati alla riflessione sui temi affrontati.*	*Approfondire i contenuti del modulo e sostenere la continuità del confronto riflessivo tra un incontro e l'altro.*	*Visione autonoma dei materiali e interazione nei forum tramite piattaforma online, in modalità asincrona.*

Modulo 3 – Sviluppo delle competenze interpersonali

- Incontri: 5–6–7.
- Focus tematico: Competenze interpersonali nel *framework* SEL (consapevolezza sociale e competenze relazionali)
- Durata complessiva: 6 ore.
- Competenze SEL di riferimento: consapevolezza sociale, competenze relazionali.
- Funzione del modulo: riflessiva e formativa, finalizzata allo sviluppo della consapevolezza sociale e delle competenze relazionali nella pratica professionale docente.

Attività formativa	**Descrizione dell'attività**	**Finalità formativa**	**Modalità di svolgimento**
Discussione dei materiali asincroni	*All'inizio degli incontri sincroni è stato previsto un momento di discussione guidata dei materiali asincroni proposti, finalizzato a riprendere i contenuti affrontati individualmente e a condividere riflessioni emerse.*	*Favorire il raccordo tra apprendimento individuale e confronto collettivo sui temi della consapevolezza sociale e delle relazioni educative.*	*Discussione in gruppo mediata dal formatore, in modalità sincrona.*
Visione e analisi di casi narrativi ("Luisa e Simone", "Luca e Giovanna")	*Sono stati proposti brevi filmati, costruiti ad hoc e strutturati come studi di caso, rappresentativi di situazioni educative caratterizzate da dinamiche relazionali complesse. Al termine della visione, ai partecipanti è stato chiesto di analizzare le interazioni tra i soggetti coinvolti e di individuare possibili strategie di intervento.*	*Sostenere la riflessione sulla consapevolezza sociale e sulle competenze relazionali attraverso l'analisi di situazioni professionali concrete.*	*Visione dei filmati e successiva analisi collettiva con confronto tra pari, mediata dal formatore, in modalità sincrona.*
Approfondimenti teorici sulle competenze interpersonali	*Sono stati proposti momenti di approfondimento teorico sulla consapevolezza sociale e sulle competenze relazionali del SEL, con particolare attenzione alla loro declinazione nel contesto scolastico.*	*Fornire riferimenti concettuali utili a interpretare le dinamiche relazionali osservate e a collegarle al framework teorico del SEL.*	*Presentazioni dialogate con supporto di materiali visivi e momenti di confronto, in modalità sincrona.*
Compilazione e prosecuzione del diario emotivo	*È stata richiesta la prosecuzione del diario emotivo personale, con*	*Promuovere processi di consapevolezza emotiva e sociale*	*Attività individuale svolta in modalità asincrona, con*

Attività formativa	Descrizione dell'attività	Finalità formativa	Modalità di svolgimento
personale	*integrazioni orientate alla riflessione sulle relazioni educative e sulle emozioni vissute nelle interazioni con studenti, colleghi e famiglie.*	*attraverso l'auto-osservazione delle esperienze relazionali.*	*consegne strutturate.*
Condivisione e analisi dei diari emotivi	*In diversi momenti del modulo è stata proposta la condivisione volontaria di estratti dei diari emotivi, seguita da un'analisi collettiva delle esperienze relazionali riportate.*	*Favorire l'elaborazione condivisa delle esperienze emotive e relazionali e il riconoscimento di vissuti comuni.*	*Discussione in gruppo mediata dal formatore, in modalità sincrona.*
Circle time con utilizzo di flashcards riflessive	*È stato proposto un momento di confronto supportato dall'uso di flashcards contenenti domande-stimolo, finalizzate a favorire la condivisione di esperienze relazionali e la riflessione sulle dinamiche interpersonali nella pratica educativa.*	*Sostenere la consapevolezza sociale e il confronto tra pari attraverso la riflessione guidata sulle relazioni educative.*	*Attività di gruppo in modalità sincrona, mediata dal formatore, con partecipazione guidata dei docenti.*
Visione di materiali video e partecipazione a forum di discussione	*Ai partecipanti è stata proposta la visione asincrona di materiali video di approfondimento, accompagnata dalla partecipazione a forum di discussione dedicati ai temi delle competenze interpersonali.*	*Approfondire i contenuti del modulo e sostenere la continuità del confronto riflessivo tra un incontro e l'altro.*	*Visione autonoma dei materiali e interazione nei forum tramite piattaforma online, in modalità asincrona.*

Modulo 4 – Integrazione delle competenze socio-emotive e applicazione del SEL

- Incontro: 8.
- Focus tematico: Applicazione del *Social and Emotional Learning* nella pratica didattica.
- Durata: 2 ore.
- Competenze SEL di riferimento: tutte (livello di integrazione e trasferimento).
- Funzione del modulo: integrativa e applicativa, finalizzata al trasferimento delle competenze socio-emotive nella progettazione e nella pratica educativa.

Attività formativa	Descrizione dell'attività	Finalità formativa	Modalità di svolgimento
Discussione dei materiali asincroni	*È stato previsto un momento di discussione guidata dei materiali asincroni proposti, finalizzato a riprendere i contenuti affrontati individualmente e a collegarli alla fase conclusiva del percorso.*	*Favorire l'integrazione dei contenuti affrontati nei moduli precedenti e preparare i partecipanti alla riflessione applicativa.*	*Discussione in gruppo mediata dal formatore, in modalità sincrona.*
Approfondimento su strategie e approcci per l'integrazione del SEL nella didattica	*Sono stati presentati approcci e strategie operative per l'integrazione del Social and Emotional Learning nella pratica didattica quotidiana, con riferimento a contesti e situazioni scolastiche concrete.*	*Sostenere il trasferimento delle competenze socio-emotive nella progettazione e nella pratica educativa.*	*Presentazione dialogata con momenti di confronto tra pari, in modalità sincrona.*
Compilazione del questionario finale SEL-Reflect	*Ai partecipanti è stato proposto il questionario SEL-Reflect come strumento di auto-valutazione conclusiva del percorso, orientato a favorire una riflessione complessiva sulle competenze socio-emotive sviluppate.*	*Promuovere una riflessione metacognitiva sull'evoluzione delle competenze socio-emotive nel corso del percorso formativo.*	*Compilazione individuale tramite modulo digitale, seguita da un breve momento di restituzione collettiva, in modalità sincrona.*
Valutazione complessiva del corso	*È stato proposto un momento di valutazione del percorso formativo, finalizzato a raccogliere feedback sull'esperienza complessiva e sulle modalità di svolgimento.*	*Favorire una chiusura riflessiva del percorso e raccogliere elementi utili alla valutazione del dispositivo formativo.*	*Compilazione individuale tramite modulo digitale (Microsoft Forms), con successiva restituzione collettiva in modalità sincrona.*

C. Protocollo del focus group pre-intervento

[15 min.] INTRODUZIONE

1. *Presentazioni*:
   Buongiorno a tutte/i. Innanzitutto vorrei ringraziarvi per la vostra partecipazione a questo *focus group* di discussione. Il mio nome è Asja Mallus e sono dottoranda presso l'Università degli Studi di Foggia. Sono anche docente specializzata nelle attività sostegno agli alunni con disabilità per la scuola dell'infanzia e primaria.
   Prima di iniziare la discussione vorrei invitare ciascuno di voi a presentarsi e a parlare di sé (indicando, in particolare, il proprio nome e cognome e la scuola di provenienza).

2. *Comunicazioni preliminari:*
   Questa prima sessione di *focus group* durerà circa due ore. Vorrei condividere con voi alcune regole di base per consentire a tutti di ascoltarsi e di esprimersi in maniera chiara e serena:

- tutti voi siete invitati a partecipare, ponendo dubbi, riflessioni o esprimendo opinioni e considerazioni; ognuno di voi ha un'esperienza che rappresenta un valore;
- in queste sessioni vige il rispetto per le opinioni altrui (non esiste il giudizio di giusto o sbagliato); sentitevi liberi di esprimere ciò che ritenete più opportuno, purché attinente con l'oggetto di discussione;
- tutto ciò che viene detto è riservato e sarà coperto da anonimato in caso di pubblicazione;
- vi chiediamo di parlare uno alla volta – alzando la mano in piattaforma – e nel modo più chiaro possibile.

   Ai fini della ricerca, la presente discussione verrà registrata, per consentirci di non perdere ciò che viene detto. Ci teniamo a sottolineare che tutto ciò che verrà detto in questa seduta resterà confidenziale e solo il gruppo di ricerca ascolterà la registrazione.

3. *Obiettivo del Focus Group*: l'obiettivo di queste sessioni di discussione e confronto è quello di comprendere le vostre conoscenze, le vostre percezioni e le vostre esperienze nei confronti delle competenze sociali ed emotive all'interno del contesto scolastico, cercando di capire se le riteniate o meno importanti nella vostra esperienza professionale.
4. Ci sono domande prima di iniziare?

[90 min.] DISCUSSIONE

Apertura: In questo *focus group* andremo a discutere di alcuni temi. A questo proposito vi chiedo di confrontarvi con alcuni quesiti:

	Temi	Quesiti	Possibili probe
PRIMO INCONTRO			
	Introduzione	Vignette.[5] Qual è l'aspetto saliente che accomuna queste due vignette e che cattura la vostra attenzione?	
Dal conosciuto all' esperienziale	**Conoscenze e atteggiamenti sulle competenze sociali ed emotive**	1) Cosa si intende, secondo voi, per competenze sociali ed emotive?	Al di là di quanto tratteggiato nelle vignette, che tipo di comportamento vi aspettate che abbia una persona con adeguate competenze sociali ed emotive? **Attività**: scrivete 5 caratteristiche che, secondo voi, dovrebbe possedere una persona socialmente ed emotivamente competente. […] Cosa emerge da quanto avete scritto? C'è qualche caratteristica in comune tra quelle da voi indicate? Cosa aggiungereste?
		2) Pensate che possa essere rilevante promuovere le competenze sociali ed emotive all'interno del contesto scolastico?	Nella vostra esperienza scolastica, vi siete mai trovati in una situazione sociale ed emotiva difficile da gestire? Chi non l'ha mai vissuto in prima persona, ha mai assistito ad una situazione sociale ed emotiva difficile da gestire? **Attività**: descrivete brevemente un episodio a cui avete assistito (o che vi ha riguardati in prima persona) in cui siano emerse difficoltà sociali ed emotive (da parte di alunni o docenti o entrambi). […] Cosa emerge dalle esperienze da voi descritte? Cos'hanno in

[5] Gli incontri di *focus group* sono stati condotti con il supporto di una presentazione in formato *PowerPoint*, utilizzata per introdurre le diverse fasi dell'attività e i temi di discussione. Le vignette narrative impiegate come stimoli iniziali sono riportate integralmente in chiusura dell'Appendice C.

	Temi	Quesiti	Possibili probe
			comune?
		3) Cosa pensate delle vostre competenze socio-emotive?	Pensate che possano essere modificate o incrementate?
		4) Cosa pensate delle competenze socio-emotive dei vostri alunni/studenti?	Pensate che possano essere sviluppate? Pensate che alcuni alunni/studenti possano essere maggiormente predisposti?
		Per concludere, ritornando alle due vignette, quali consigli dareste all'insegnante? All'alunno/studente? E alla classe?	
	SECONDO INCONTRO		
	Introduzione	Vi chiedo di osservare nuovamente le caratteristiche delle persone socialmente ed emotivamente competenti, che voi avete prodotto durante lo scorso incontro (es: nuvola di parole) e di riflettere attraverso alcuni quesiti:	
	Possibile impatto sul docente	1) Pensate che le competenze socio-emotive possano influire sul benessere del docente? In che modo?	Nella vostra esperienza, pensate che il docente abbia necessità di una formazione socio-emotiva volta a promuoverne il benessere professionale?
		2) Pensate che le competenze socio-emotive possano influire sull'agire didattico del docente? In che modo?	
		3) Pensate che le competenze socio-emotive possano influire sulle relazioni tra l'insegnante e gli alunni/studenti? In che modo?	
	Possibile impatto sulla classe	1) Pensate che le competenze socio-emotive possano influire sul comportamento degli alunni/studenti? In che modo?	
		2) Pensate che un'adeguata formazione socio-emotiva possa avere un impatto sull'apprendimento degli	

	Temi	Quesiti	Possibili probe
		alunni? In che modo?	
		3) Pensate che un'adeguata formazione socio-emotiva possa avere un impatto sulle relazioni tra gli alunni? In che modo?	
	TERZO INCONTRO		
	Aspettative su un ipotetico intervento di formazione	1) Se vi chiedessi di pensare ad una formazione efficace sulle competenze sociali ed emotive, quali contenuti dovrebbe affrontare secondo voi?	**Attività**: scrivete 5 contenuti che dovrebbe affrontare una formazione sulle competenze socio-emotive, per poter essere considerata efficace. Quanto scritto da voi deve poter rispondere alla domanda "Cosa penso sia necessario imparare?".
		2) Quali sono, secondo voi, le modalità di svolgimento di una formazione efficace sulle competenze sociali ed emotive?	**Attività**: scrivete 3 caratteristiche di un corso di formazione socio-emotiva efficace, cercando di rispondere alla domanda "Come dovrebbe essere realizzato, secondo me?".
		Per concludere, vi mostro le due nuvole di parole realizzate con i vostri interventi. Cosa notate? Vorreste aggiungere qualcosa?	

[15 min.] CONCLUSIONI

Il ricercatore fornirà una sintesi dei punti discussi e chiederà ai partecipanti eventuali riflessioni o commenti finali.
Chiusura: Grazie per la vostra collaborazione.

Vignetta n. 1

Scuola dell'infanzia. Sezione eterogenea. Attività sul libro operativo. L'insegnante chiede agli alunni di andare a prendere il proprio libro nel casellario. Antonio cerca nella propria casella ma non lo trova. I compagni prendono il proprio libro e tornano a posto. Antonio continua a cercare. L'insegnante invita gli alunni ad aprire il libro nella pagina indicata. Antonio è ancora in piedi davanti al casellario, si volta verso l'insegnante e inizia a piangere silenziosamente. L'insegnante lo nota ed esclama: "*Antonio, cosa fai ancora lì in piedi? Smettila di piangere, sei proprio un bambino piccolo!*". I compagni ridacchiano.

Vignetta n. 2

Scuola primaria. Classe prima. Lezione di italiano. L'insegnante consegna a ciascun alunno una scheda, in cui sono presenti diverse parole da completare con la sillaba corretta. Elisa guarda il foglio, prende la matita e scrive due lettere. Le cancella e scrive altre due lettere. Le cancella di nuovo. Prende la matita e inizia a giocherellare con l'astuccio. L'insegnante è seduto alla cattedra a preparare le schede da consegnare come compito per casa. Suona la campanella della ricreazione. L'insegnante gira tra i banchi per controllare il compito svolto. Si avvicina al banco di Elisa e osserva la sua scheda, ancora in bianco. Ad alta voce esclama: "*Elisa! Ma è possibile? Sei sempre la solita, non hai combinato niente*". Elisa arrossisce, ridacchia e abbassa lo sguardo sul banco.

Vignetta n. 3

Scuola secondaria di primo grado. Classe terza. Lezione di matematica. L'insegnante, dopo aver spiegato le equazioni di primo grado, scrive un esercizio alla lavagna. Chiama Giulia e la invita ad avvicinarsi per svolgere l'esercizio. Giulia lo esegue correttamente. L'insegnante la loda e le dice di tornare a posto. Scrive un altro esercizio alla lavagna e chiede a Mattia di eseguirlo. Mattia si avvicina alla lavagna, guarda l'esercizio e resta in silenzio. Abbassa lo sguardo e ruota il pennarello tra le dita. L'insegnante e la classe attendono in silenzio. Dopo diversi minuti di attesa l'insegnante esclama: "*Questo succede perché non ascolti! Sei sempre il solito distratto. Perché non fai come Giulia? Lei sì che è brava!*". Mattia arrossisce. I compagni ridacchiano.

Vignetta n. 4

Scuola secondaria di secondo grado. Classe seconda. Prima ora. Suona la campanella e gli studenti entrano a scuola. L'insegnante li attende in aula, seduta alla cattedra. Francesca arriva con qualche minuto di ritardo, ha gli occhi arrossati e il viso rigato dalle lacrime. L'insegnante, sempre seduta alla cattedra, nota Francesca e le chiede cosa sia accaduto. Francesca, cercando di trattenere le lacrime, racconta di essere stata appena lasciata dal ragazzo, prima dell'ingresso a scuola. L'insegnante esclama: "*Ma cosa vuoi che sia, ne troverai altri! Adesso, finalmente, puoi concentrarti sulla scuola*".

Si volta verso i compagni e dà inizio alla lezione.

D. Protocollo del focus group post-intervento

[15 min.] INTRODUZIONE

5. *Presentazioni*:
   Buongiorno a tutte/i. Innanzitutto vorrei ringraziarvi per la vostra partecipazione a questo *focus group* di discussione.

6. *Comunicazioni preliminari:*
   Questo incontro di *focus group* durerà circa due ore. Vorrei condividere con voi alcune regole di base per consentire a tutti di ascoltarsi e di esprimersi in maniera chiara e serena:
- tutti voi siete invitati a partecipare, ponendo dubbi, riflessioni o esprimendo opinioni e considerazioni; ognuno di voi ha un'esperienza che rappresenta un valore;
- in queste sessioni vige il rispetto per le opinioni altrui (non esiste il giudizio di giusto o sbagliato); sentitevi liberi di esprimere ciò che ritenete più opportuno, purché attinente con l'oggetto di discussione;
- tutto ciò che viene detto è riservato e sarà coperto da anonimato in caso di pubblicazione;
- vi chiediamo di parlare uno alla volta – alzando la mano in piattaforma – e nel modo più chiaro possibile.
  Ai fini della ricerca, la presente discussione verrà registrata, per consentirci di non perdere ciò che viene detto. Ci teniamo a sottolineare che tutto ciò che verrà detto in questa seduta resterà confidenziale e solo il gruppo di ricerca ascolterà la registrazione.

7. *Obiettivo del Focus Group*: l'obiettivo di questa sessione di discussione e confronto è quello di comprendere le vostre percezioni in merito alle competenze socio-emotive e al programma di formazione a cui avete partecipato.

8. Ci sono domande prima di iniziare?

[90 min.] DISCUSSIONE

Apertura: In questo focus group andremo a discutere di alcuni temi. A questo proposito vi chiedo di confrontarvi con alcuni quesiti:

	Temi	Quesiti	Possibili probe
Dal conosciuto all' esperienziale	**Conoscenze e atteggiamenti sulle competenze sociali ed emotive (consapevolezze)**	5) Quali competenze contraddistinguono un docente socialmente ed emotivamente competente?	**Attività**: scrivete 3 caratteristiche che, secondo voi, dovrebbe possedere un docente per poter essere definito socialmente ed emotivamente competente. […] Cosa emerge da quanto avete scritto? […] Notate qualche differenza rispetto alla nuvola di parole che avete creato prima del percorso di formazione?
		6) Le competenze socio-emotive che avete delineato ritenete che possano essere sviluppabili?	In che modo ritenete sia possibile sviluppare adeguatamente maggiori competenze socio-emotive?
		7) Cosa pensate delle vostre competenze socio-emotive, alla luce del percorso di formazione svolto?	Quali consapevolezze avete raggiunto?
		8) Come vi ponete rispetto alle sfide socio-emotive che incontrate quotidianamente nel contesto scolastico?	Ritenete di avere sviluppato adeguati "strumenti" per affrontarle?
	Considerazioni sull'intervento di formazione	5) Rispetto al percorso di formazione svolto, cosa ritenere che sia stato più efficace?	Quali punti di forza riscontrate? Che ruolo ha giocato il gruppo all'interno della vostra formazione?
		6) Quali criticità avete riscontrato?	Che ruolo ha giocato l'online all'interno della vostra formazione? Avete suggerimenti per gli ulteriori sviluppi del percorso?

[15 min.] CONCLUSIONI

Il ricercatore fornirà una sintesi dei punti discussi e chiederà ai partecipanti eventuali riflessioni o commenti finali.
Chiusura: Grazie per la vostra collaborazione.

E. Questionario SEL-Reflect

Pensa alle tue competenze socio-emotive e a come queste influiscono sul tuo benessere, sulle pratiche di insegnamento e sulla relazione con gli alunni, con i colleghi e con le famiglie. Prendi in considerazione tutte le affermazioni e attribuisci un punteggio in base al tuo accordo secondo la seguente scala:

1 = Fortemente in disaccordo. Faccio fatica ad attuare queste pratiche. So di metterne in atto alcune, ma non le trovo necessariamente rilevanti a scuola.
2 = In disaccordo. Mostro alcune di queste abilità e penso che, con un po' più di pratica e di supporto, potrei migliorare.
3 = D'accordo. Mi sento abile in quest'area. Metto in atto queste abilità per la maggior parte del tempo a scuola.
4 = Molto d'accordo. Mi sento molto abile in quest'area. Sono capace di usare questa abilità e la utilizzo sempre a scuola.

Item[6]	**1**	**2**	**3**	**4**
Consapevolezza di sé				
Durante il mio lavoro in classe ho sempre chiare le emozioni che provo.				
Nel mio lavoro in classe, riesco a esplicitare con serenità le mie emozioni (es. rabbia, gioia, tristezza), trasformando questo vissuto in un momento di riflessione metacognitiva insieme ai miei allievi.				
Se l'atteggiamento di un allievo o di un collega mi disturba, riesco a comprenderne il perché.				
Mi accorgo quando una mia emozione (o stato d'animo) influisce in maniera non appropriata sul mio lavoro in classe.				
Ho ben chiari i miei punti di forza e i miei punti di debolezza, sia personali, sia professionali.				
Autoregolazione				
In classe uso diverse strategie per regolare le mie emozioni quando sono intense (es. stress, rabbia).				
Durante il mio lavoro in classe, anche durante situazioni difficili o di conflitto, riesco a gestire adeguatamente quello che provo.				
In una discussione con un collega sono sempre in grado di mantenere la calma e non far prevalere emozioni negative improvvise.				
Se un/una allievo/a assume un atteggiamento oppositivo, riesco a parlargli/le senza alzare la voce.				
Se durante gli incontri con i genitori si presenta una				

[6] Tutti gli *item* del questionario prevedevano una risposta obbligatoria.

Item[6]	**1**	**2**	**3**	**4**
situazione complessa, riesco a farvi fronte attingendo alle mie risorse personali senza cedere al panico/alla rabbia.				
Consapevolezza sociale				
Riesco a riconoscere le emozioni degli altri (allievi, colleghi ecc.).				
Cerco di assumere la prospettiva dei miei alunni e presto attenzione alle loro emozioni durante le interazioni in classe.				
Supporto le emozioni positive e rispondo in modo adeguato a quelle negative durante la lezione.				
Presto attenzione e valorizzo le somiglianze e le differenze (es. culturali, etniche) tra gli studenti durante le mie lezioni.				
Cerco sempre di stimolare la partecipazione di tutti gli allievi ai lavori e alle discussioni in classe.				
Capacità relazionali				
Gestisco efficacemente le situazioni conflittuali che possono insorgere con allievi, colleghi e genitori.				
Mi impegno sempre a instaurare relazioni sociali positive con gli allievi.				
Mi impegno sempre a instaurare relazioni sociali positive con i miei colleghi di classe e con le famiglie.				
Durante riunioni/collegi docenti, cerco sempre di ascoltare il punto di vista di tutti, anche di quelli con cui non vado particolarmente d'accordo.				
Nel mio lavoro in classe, cerco sempre di ascoltare tutti gli allievi e di trattarli tutti con equità e rispetto.				
Decision making responsabile				
Collaboro regolarmente con i colleghi per affrontare i problemi che sorgono in classe.				
Durante il mio lavoro in classe, riesco ad attivare un pensiero divergente/creativo per affrontare i problemi coinvolgendo anche i miei allievi nella loro soluzione.				
Nel rapporto con i colleghi le mie decisioni non sono dettate dalle simpatie, ma dal rispetto e dall'etica professionale.				
Penso sempre attentamente prima di agire/dare una risposta.				
Affronto i problemi in maniera pragmatica, facendo attenzione alle conseguenze delle mie azioni (su di me e gli altri).				

F. Questionario SEL-TQ (versione preliminare)

F.1 Versione italiana

Questionario sulle competenze socio-emotive dei docenti e la relazione con gli studenti e i colleghi

Gentile docente,
il presente questionario ha l'obiettivo di analizzare le Sue percezioni e opinioni personali rispetto alle competenze socio-emotive, con particolare attenzione alla loro influenza sull'attività didattica e sulla qualità delle relazioni con studenti e colleghi.
Questa indagine si colloca all'interno di uno studio comparativo che coinvolge l'Italia e il Portogallo.
La partecipazione è completamente anonima e i dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente per fini di ricerca.
Il modulo è suddiviso in tre sezioni:

1. dati anagrafici e professionali;
2. questionario sulle competenze socio-emotive e sulla relazione con gli studenti *(in questa sezione troverà anche due brevi questionari aggiuntivi);*
3. questionario sulle relazioni e sulla collaborazione con i colleghi.

La compilazione richiederà circa 15 minuti.

Informazioni sul trattamento dei dati

I dati di questo questionario sono riservati e saranno utilizzati esclusivamente per migliorare le competenze socio-emotive dei docenti.
La partecipazione è volontaria e, in qualsiasi momento, è possibile richiedere l'accesso, la rettifica o la cancellazione dei propri dati.
I risultati saranno anonimi e utilizzati solo per gli scopi di questa ricerca. Rispondendo, si accettano questi termini.

Sezione 1 – Dati anagrafici e professionali

In questa prima sezione Le chiediamo di fornire alcune informazioni di carattere anagrafico e professionale, utili a comprendere meglio il Suo profilo e il contesto scolastico in cui opera. I dati raccolti saranno trattati in forma anonima e utilizzati esclusivamente a fini di ricerca.

a) Genere:

☐ Maschio ☐ Femmina ☐ Altro (specificare): _____

b) Età:
(Inserire un numero intero. Es: 36)

___ anni

c) Ordine e grado di scuola presso cui attualmente presta servizio:

☐ Scuola dell'infanzia ☐ Scuola primaria ☐ Scuola secondaria di primo grado ☐ Scuola secondaria di secondo grado

d) Tipologia di istituto scolastico presso cui presta attualmente servizio:

☐ Pubblico ☐ Privato ☐ Paritario ☐ Altro (specificare): _____

e) Tipologia di posto su cui presta attualmente servizio:

☐ Posto comune ☐ Posto di sostegno ☐ Altro (specificare): _____

f) Possesso del titolo di specializzazione per le attività di sostegno:

☐ Sì ☐ No

g) Anni di servizio su posto comune:
(Inserire un numero intero. Es: 2)

Nota: Si intendono tutti gli anni di servizio svolti, inclusi quelli in scuole statali, paritarie o private, e su qualsiasi ordine e grado di scuola.

____ anni

h) Anni di servizio su posto di sostegno:
(Inserire un numero intero. Es: 2)

Nota: Si intendono tutti gli anni di servizio svolti, inclusi quelli in scuole statali, paritarie o private, e su qualsiasi ordine e grado di scuola.

____ anni

i) Titolo di studio più elevato conseguito:

☐ Diploma di scuola secondaria superiore ☐ Laurea triennale ☐ Laurea magistrale o specialistica
☐ Titolo post-laurea (master, dottorato di ricerca) ☐ Altro (specificare): _____

l) Nel corso della Sua formazione (iniziale o in servizio), ha già affrontato tematiche relative a:
(Selezionare tutte le opzioni pertinenti)

☐ Resilienza ☐ Regolazione emotiva ☐ Empatia ☐ Comunicazione efficace ☐ Gestione dei conflitti ☐ Nessuna di queste

Sezione 2A – Questionario sulle competenze socio-emotive e sulla relazione con gli studenti

In questa seconda parte, La invitiamo a riflettere sulle Sue competenze socio-emotive e su come queste influenzino le pratiche didattiche e le relazioni con gli studenti e i colleghi.

Per ciascuna delle seguenti affermazioni, La preghiamo di indicare il Suo livello di accordo utilizzando la scala sottostante:

1 = Molto in disaccordo
2 = In disaccordo
3 = Né d'accordo, né in disaccordo
4 = D'accordo
5 = Molto d'accordo

Le chiediamo di rispondere con sincerità: non esistono risposte giuste o sbagliate, ma è importante il Suo punto di vista personale.

Item	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Verbalizzo le mie emozioni in classe.					
2. Quando uno studente è in difficoltà, comprendo come si sente prima di rispondere o intervenire.					
3. Mi motivo anche in situazioni difficili in classe, mantenendo un atteggiamento positivo.					
4. Incoraggio il lavoro di gruppo per promuovere la cooperazione tra gli studenti.					
5. Affronto i problemi considerando le possibili soluzioni.					
6. Trasformo le emozioni che provo in momenti di riflessione con i miei studenti.					
7. Se uno studente assume un atteggiamento oppositivo, gestisco la situazione senza alzare la voce.					
8. Presto attenzione alle emozioni degli studenti durante le mie interazioni con loro.					
9. Scelgo il mio approccio didattico sulla base delle esigenze dei miei studenti.					
10. Comprendo la prospettiva degli studenti quando ci sono conflitti in classe.					
11. Durante il mio lavoro in classe riconosco chiaramente le emozioni che provo.					
12. In classe utilizzo strategie diverse per regolare le mie emozioni, specialmente nelle situazioni stressanti.					
13. Riconosco le emozioni degli studenti presenti in classe.					
14. Gestisco efficacemente le situazioni conflittuali che possono insorgere tra gli studenti.					
15. Penso attentamente prima di agire.					
16. Mi accorgo quando le mie emozioni influenzano il mio comportamento in classe.					
17. Prima di reagire a un comportamento provocatorio, faccio una breve pausa per calmarmi.					
18. Mi sintonizzo con le emozioni degli studenti.					
19. Instauro relazioni positive con gli studenti.					
20. Coinvolgo gli studenti nella risoluzione dei problemi in classe.					
21. Se l'atteggiamento di uno studente mi disturba, riesco a comprenderne il perché.					
22. Quando si verifica una situazione difficile in classe, gestisco le mie reazioni emotive in modo appropriato.					
23. Ascolto attivamente le emozioni degli studenti.					
24. Valuto le conseguenze delle mie azioni sugli altri.					
25. Creo un clima supportivo in classe.					
26. Favorisco momenti in classe per incoraggiare gli studenti a condividere le proprie emozioni.					

Item	1	2	3	4	5
27. Ho ben chiari i miei punti di forza e i miei punti di debolezza professionali.					
28. Stimolo la partecipazione di tutti gli allievi alle discussioni in classe.					
29. Gestisco efficacemente le situazioni conflittuali che possono insorgere tra me e gli studenti.					
30. Presto attenzione alle emozioni degli studenti nelle interazioni tra loro.					
31. Valuto le conseguenze delle mie azioni su di me.					

Sezione 2B – Questionario SECTRS-14

Le seguenti affermazioni descrivono i Suoi pensieri, sentimenti e azioni in classe e a scuola.
Indichi quanto è d'accordo o in disaccordo con ciascuna affermazione.
Non ci sono risposte giuste o sbagliate, quindi La invitiamo a rispondere con la massima sincerità.

Scala di risposta:
1 = Fortemente in disaccordo
2 = In disaccordo
3 = Abbastanza in disaccordo
4 = Abbastanza d'accordo
5 = D'accordo
6 = Fortemente d'accordo

Item	1	2	3	4	5	6
1. Ho una relazione stretta con i miei studenti.						
2. Resto quasi sempre calmo quando uno studente mi fa arrabbiare.						
3. La sicurezza dei miei studenti è un fattore importante nelle decisioni che prendo.						
4. I membri del personale chiedono il mio consiglio quando devono risolvere un problema.						
5. Sono consapevole di come si sentono tutti i miei studenti.						
6. Mantengo la calma quando affronto un comportamento scorretto degli studenti.						
7. In caso di problemi o discussioni, trovo una soluzione insieme agli studenti.						
8. Sono bravo/a a capire come si sentono i miei studenti.						
9. I membri del personale della mia scuola mi rispettano.						
10. Creo un senso di comunità nella mia classe.						
11. So gestire le mie emozioni e i miei sentimenti in modo sano.						
12. Considero il benessere dei miei studenti quando prendo delle decisioni.						
13. Presto attenzione alle emozioni del personale scolastico della mia scuola.						
14. Costruisco relazioni positive con le famiglie dei miei studenti.						

Sezione 2C – Questionario UWES-9

Le seguenti affermazioni riguardano le sensazioni che può provare rispetto al Suo lavoro.

Indichi quanto spesso ha provato queste sensazioni.

Scala di risposta:
0 = Mai
1 = Quasi mai *(qualche volta in un anno)*
2 = Raramente *(una volta al mese o meno)*
3 = Qualche volta *(qualche volta al mese)*
4 = Spesso *(una volta alla settimana)*
5 = Molto spesso *(qualche volta alla settimana)*
6 = Sempre *(ogni giorno)*

Item	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1. Nel mio lavoro mi sento pieno di energia.							
2. Nel mio lavoro, mi sento forte e vigoroso.							
3. Sono entusiasta del mio lavoro.							
4. Il mio lavoro mi ispira.							
5. La mattina, quando mi alzo, ho voglia di andare a lavoro.							
6. Sono felice quando lavoro intensamente.							
7. Sono orgoglioso/a del lavoro che faccio.							
8. Sono immerso nel mio lavoro.							
9. Mi lascio prendere completamente quando lavoro.							

Sezione 3 – Questionario sulle relazioni e sulla collaborazione con i colleghi[7]

In questa sezione, La invitiamo a riflettere sul Suo rapporto con i colleghi e sulle modalità di collaborazione all'interno del team docente.
Le chiediamo di indicare il Suo livello di accordo con ciascuna affermazione, utilizzando la seguente scala:

1 = Molto in disaccordo
2 = In disaccordo
3 = Né d'accordo, né in disaccordo
4 = D'accordo
5 = Molto d'accordo

[7] La versione italiana, rispetto a quella portoghese, presenta una sezione aggiuntiva volta ad approfondire i rapporti dei docenti con i colleghi.

Item	1	2	3	4	5
1. Partecipo attivamente a momenti di co-progettazione con altri insegnanti.					
2. Mi sento supportato/a emotivamente dai miei colleghi nei momenti difficili.					
3. Se sorgono conflitti con i colleghi, li affronto in modo costruttivo.					
4. Mi confronto regolarmente con i miei colleghi per migliorare le pratiche didattiche.					
5. Sono disponibile ad ascoltare i punti di vista dei colleghi, anche quando sono diversi dai miei.					
6. Condivido con i colleghi i miei vissuti emotivi legati alle esperienze in classe.					
7. Creo un clima collaborativo all'interno del team docente.					

Ulteriori considerazioni

Ci sono aspetti, esperienze o riflessioni che desidera condividere riguardo alle Sue competenze socio-emotive e al Suo lavoro in classe e con i colleghi?

La ringraziamo per il tempo e la disponibilità dedicati alla compilazione del questionario. Molte grazie.

F.2 Versione portoghese

Questionário sobre competências socioemocionais dos professores e a sua relação com os alunos

Prezado(a) docente,
o presente questionário tem como objetivo analisar as suas perceções e opiniões pessoais relativamente às suas competências socioemocionais, com especial atenção à influência que estas exercem na sua prática pedagógica e na qualidade das relações com os alunos. Esta investigação insere-se num estudo comparativo que envolve Portugal e Itália.
A sua participação é totalmente anónima e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para esta investigação.
O questionário está dividido em duas secções:

1. dados sociodemográficos e profissionais;
2. questionário sobre competências socioemocionais dos professores e a sua relação com os alunos *(nesta secção encontrará também dois breves questionários adicionais).*

O preenchimento demorará cerca de 15 minutos.

Informação sobre o tratamento de dados

Os dados deste questionário são confidenciais e usados apenas para melhorar as competências socioemocionais dos docentes.
A participação é voluntária e pode, a qualquer momento, solicitar o acesso, a retificação ou a eliminação dos seus dados. Os resultados serão anónimos e usados apenas para os fins desta investigação.
Ao responder, concorda com estes termos.

Seção 1 – Dados sociodemográficos e profissionais[8]

Nesta primeira secção, pedimos-lhe que forneça algumas informações de carácter pessoal e profissional, úteis para contextualizar o seu papel e o ambiente escolar em que trabalha. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e utilizados exclusivamente para fins de investigação.

a) Género:

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro: _____

b) Idade:
(Indique um número inteiro. Ex: 36)

___ anos

[8] Rispetto alla versione italiana, si è scelto di non includere gli *item* relativi alla specializzazione per il sostegno, in considerazione dell'attuale assetto del sistema scolastico portoghese.

c) Anos de experiência como docente:

(Indique um número inteiro. Ex: 2)

Nota: Consideram-se todos os anos de serviço prestados, incluindo aqueles em escolas públicas, privadas ou pertencentes a IPSS, e em qualquer nível e grau de ensino.

____ anos

d) Nível e tipo de ensino em que exerce atualmente a sua atividade docente

☐ Educação pré-escolar ☐ Ensino básico (1º ciclo)
☐ Ensino básico (2º ciclo; 3º ciclo) ☐ Ensino secundário
☐ Outro:_____

e) O estabelecimento escolar em que exerce atualmente a sua atividade docente:

☐ Público ☐ Privado ☐ IPSS ☐ Outro: _____

f) O grau académico mais elevado de formação que possui:

☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento
☐ Outro: _____

g) No âmbito da sua formação, já abordou temáticas relacionadas com:
(Assinale as opções válidas)

☐ Resiliência ☐ Autorregulação emocional ☐ Empatia ☐ Comunicação eficaz ☐ Gestão de conflitos ☐ Nenhuma das acima

Secção 2A – Competências socioemocionais dos professores e a sua relação com os alunos

Nesta segunda parte, convidamos a refletir sobre as suas competências socioemocionais e sobre como estas influenciam a sua prática pedagógica e as suas relações com os alunos.

Para cada uma das afirmações seguintes, pedimos que indique o seu nível de concordância utilizando a escala abaixo:

1 = Discordo totalmente
2 = Discordo
3 = Nem concordo, nem discordo
4 = Concordo
5 = Concordo totalmente

Pedimos que responda com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas, mas o seu ponto de vista pessoal é importante.

Item	1	2	3	4	5
1. Verbalizo as minhas emoções na sala de aula.					
2. Quando um aluno está em dificuldade, compreendo como se sente antes de responder ou intervir.					
3. Motivo-me mesmo em situações difíceis na sala de aula, mantendo uma atitude positiva.					
4. Incentivo o trabalho de grupo para promover a cooperação entre os alunos.					
5. Enfrento os problemas considerando as possíveis soluções.					
6. Transformo as emoções que sinto em momentos de reflexão com os meus alunos.					
7. Se um aluno adota uma atitude de oposição, consigo gerir a situação sem levantar a voz.					
8. Dou atenção às emoções dos alunos durante as minhas interações com eles.					
9. Escolho uma estratégia de ensino-aprendizagem com base nas necessidades dos meus alunos.					
10. Compreendo a perspetiva dos alunos quando existem conflitos na sala de aula.					
11. Durante o meu trabalho em sala, reconheço claramente as emoções que sinto.					
12. Na sala de aula utilizo estratégias diferentes para regular as minhas emoções, especialmente em situações de stress.					
13. Reconheço as emoções dos alunos presentes na sala.					
14. Faço a gestão eficaz de situações de conflito que podem surgir entre os alunos.					
15. Penso cuidadosamente antes de agir.					
16. Percebo quando as minhas emoções influenciam o meu comportamento em sala de aula.					
17. Perante um comportamento provocatório, faço uma breve pausa para me tranquilizar.					
18. Sintonizo-me com as emoções dos alunos.					
19. Estabeleço relações positivas com os alunos.					
20. Envolvo os alunos na resolução de problemas em sala de aula.					
21. Se a atitude de um aluno me incomoda, consigo compreender o motivo.					
22. Quando ocorre uma situação difícil em sala de aula, consigo gerir as minhas reações emocionais de forma adequada.					
23. Ouço ativamente as emoções dos alunos.					
24. Avalio as consequências das minhas ações sobre os outros.					
25. Crio um ambiente de apoio na sala de aula.					
26. Promovo momentos em sala de aula para incentivar os alunos a partilharem as suas emoções.					
27. Tenho bem claros os meus pontos fortes e os meus pontos fracos profissionais.					
28. Promovo a participação de todos os alunos nas discussões em sala de aula.					
29. Faço a gestão eficaz de situações de conflito que podem surgir entre mim e os alunos.					
30. Dou atenção às emoções dos alunos nas interações entre eles.					
31. Avalio as consequências das minhas ações sobre mim próprio(a).					

Secção 2B – Questionário SECTRS-14

As frases seguintes descrevem os seus pensamentos, sentimentos, as suas ações na sala de aula e em situações na escola. Para cada item, por favor, indique em que medida concorda ou discorda com a afirmação em questão. Não existem respostas certas ou erradas, pelo que, por favor, seja o mais honesto possível.

Legenda de resposta:
1 = Discordo fortemente
2 = Discordo
3 = Discordo em parte
4 = Concordo em parte
5 = Concordo
6 = Concordo fortemente

Item	1	2	3	4	5	6
1. Eu tenho um relacionamento próximo com os meus alunos.						
2. Eu fico quase sempre calmo quando os meus alunos me perturbam.						
3. A segurança dos meus alunos é um fator importante na tomada das minhas decisões.						
4. O pessoal escolar procura os meus conselhos quando estão a resolver um problema.						
5. Eu tenho consciência de como todos os meus alunos se estão a sentir.						
6. Eu mantenho a calma quando abordo o comportamento disruptivo dos alunos.						
7. Eu uso as estratégias de resolução de problemas com os meus alunos quando existe um problema ou uma discussão.						
8. Eu sou bom/boa a perceber os sentimentos dos meus alunos.						
9. O pessoal escolar da minha escola respeita-me.						
10. Eu promovo um sentimento de comunidade na minha sala de aula.						
11. Eu sou capaz de gerir as minhas emoções e sentimentos de forma saudável.						
12. Eu considero o bem-estar dos meus alunos quando tomo uma decisão.						
13. Eu presto atenção às emoções do pessoal escolar da minha escola.						
14. Eu construo relacionamentos positivos com as famílias dos meus alunos.						

Secção 2C – Questionário UWES-9

As seguintes afirmações dizem respeito às sensações que pode ter em relação ao seu trabalho.
Indique com que frequência sentiu estas sensações.

Legenda de resposta:
0 = Nenhuma vez
1 = Algumas vezes por ano
2 = Uma vez ou menos por mês
3 = Algumas vezes por mês
4 = Uma vez por semana
5 = Algumas vezes por semana
6 = Todos os dias

Item	0	1	2	3	4	5	6
1. No meu trabalho sinto-me cheio(a) de energia.							
2. No meu trabalho sinto-me com força e energia.							
3. Quando me levanto de manhã apetece-me ir trabalhar.							
4. Estou entusiasmado(a) com o meu trabalho.							
5. O meu trabalho inspira-me.							
6. Estou orgulhoso(a) do que faço neste trabalho.							
7. Sinto-me feliz quando estou a trabalhar intensamente.							
8. Estou imerso(a) no meu trabalho.							
9. "Deixo-me ir" quando estou a trabalhar.							

Considerações adicionais

Existem aspetos, experiências ou reflexões que gostaria de partilhar sobre as suas competências socioemocionais e o seu trabalho em sala de aula?

Agradecemos o seu tempo e disponibilidade no preenchimento do questionário. Muito obrigado.