



## Daniele Bullegas

Research Assistant | Università degli Studi di Cagliari | daniele.bullegas@unica.it.

## Asja Mallus

PhD Student | Università degli Studi di Foggia

## Antonello Mura

Full Professor | Università degli Studi di Cagliari

# Competenze socio-emotive e sviluppo professionale dei docenti: le percezioni e le esperienze degli insegnanti specializzati

## Socio-emotional competencies and teachers' professional development: the perceptions and experiences of specialized teachers

Call

The article explores Social and Emotional Learning (SEL) in educational contexts and the role these skills play in the professional profile and educational practices of specialized teachers.

A qualitative study was conducted with 17 support teachers for students with disabilities, who participated in focus groups.

The thematic analysis highlighted the many socio-emotional challenges faced by teachers, the awareness they gained, and their unmet training needs. The results emphasize the importance of specific training to enrich their professional and personal identity.

**Keywords:** Social and emotional learning | professional development | teacher education | focus group | thematic analysis

L'articolo prende in considerazione il costrutto del Social and Emotional Learning (SEL) all'interno dei contesti educativi ed esamina il ruolo che le competenze ad esso correlate possono avere rispetto al profilo professionale dei docenti specializzati e nella loro azione didattica.

Attraverso una metodologia d'indagine qualitativa, realizzata mediante focus group, vengono analizzate le esperienze e le percezioni condotte da un gruppo di insegnanti specializzati nel sostegno didattico agli alunni con disabilità.

L'analisi tematica dei dati ha messo in luce le molteplici difficoltà socio-emotive affrontate dai docenti, le consapevolezze acquisite e i bisogni formativi ancora insoddisfatti. I risultati evidenziano la necessità di una formazione specifica, finalizzata a ridefinire e arricchire il profilo professionale e identitario dell'insegnante.

**Parole chiave:** Apprendimento socio-emotivo | sviluppo professionale | formazione dei docenti | focus group | analisi tematica

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Bullegas, D., Mallus, A., & Mura, A. (2024). Socio-emotional competencies and teachers' professional development: the perceptions and experiences of specialized teachers. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 19-28. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-01>

**Corresponding Author:** Daniele Bullegas | daniele.bullegas@unica.it.

**Received:** 29/10/2024 | **Accepted:** 04/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-01**

**Credit author statement:** L'intero articolo è frutto del lavoro comune degli autori. In particolare, Daniele Bullegas è autore del paragrafo "Risultati: difficoltà socio-emotive, consapevolezze professionali e bisogni formativi dei docenti"; Asja Mallus è autrice del paragrafo "Lo studio esplorativo: metodologia della ricerca"; Antonello Mura è autore del paragrafo "Competenze socio-emotive e formazione degli insegnanti specializzati: una necessità emergente". Il paragrafo "Considerazioni conclusive" è stato curato congiuntamente dagli autori.



## 1. Competenze socio-emotive e formazione degli insegnanti specializzati: una necessità emergente

Le rapide trasformazioni culturali, politiche, tecnologiche ed ecologiche hanno contribuito a promuovere condizioni di vulnerabilità socioeconomica e di marginalità educativa sempre più preoccupanti. È soprattutto la qualità dei legami interpersonali ad essere sollecitata: la liquidità delle relazioni sociali, il senso di solitudine e l'indebolimento delle comunità sono sintomi di una modernità fragile, insicura e disorientata (Baudrillard, 2010; Bauman, 2014; Han, 2023).

In tale scenario, la scuola, quale nodo di un più ampio ecosistema, riflette almeno in parte la complessità che contraddistingue l'attuale società. Nelle aule scolastiche, infatti, emergono in maniera crescente nuove forme di disorientamento, variamente riconducibili a condizioni di salute, a vissuti di sofferenza psichica, emotiva e socio-relazionale, a povertà economiche, linguistiche e culturali, che concorrono a (ri)definire e ad espandere il concetto di «bisogno educativo speciale» (Goussot, 2015; Mura, 2012; Pavone, 2015; Zurru, 2024).

La gestione dell'eterogeneità che caratterizza l'esperienza scolastica sollecita le capacità professionali del docente nell'identificazione di risposte significative alle molteplici forme con cui i bisogni educativi si esprimono. Non si tratta, evidentemente, della ricerca e dell'applicazione di soluzioni metodologiche per la compensazione o per la normalizzazione delle esigenze educativo-didattiche degli studenti, ma di indagare le condizioni per una trasformazione dell'azione didattica attraverso approcci universalistici, che promuovano l'autentica partecipazione di tutti gli allievi (Cottini, 2017; d'Alonzo, 2016; Gaspari, 2014; Mura, 2016). Al contempo, ciò presuppone una riflessione sulle dimensioni più profonde che caratterizzano il profilo identitario dell'insegnante per identificare quelle disposizioni etico-valoriali e deontologiche che ne sostanziano la *mission*, orientando il suo agire didattico (Mura & Zurru, 2024).

Tra i docenti, quelli specializzati per il sostegno sono particolarmente esposti alle sfide descritte, per via della specificità della loro funzione, che li identifica come figure chiave nell'attivazione delle risorse interne ed esterne alla scuola e nella modulazione dei processi culturali e socio-relazionali, che stanno alla base dello strutturarsi di una società inclusiva (Mura, 2015). È nell'intersezionalità di ruolo e nella capacità di raccordo fra ambienti differenti che è possibile rintracciare alcune delle aree di complessità, che contraddistinguono l'esperienza professionale degli insegnanti di sostegno. Alle difficoltà di gestione delle dinamiche di classe e alla necessaria attenzione didattico-metodologica alle fragilità e alle esigenze educative degli allievi, è indispensabile integrare la capacità di collaborazione e di comunicazione con le famiglie, con il *team* docente e con gli specialisti esterni alla scuola (d'Alonzo, 2020; Mura & Zurru, 2021; Pavone, 2014). Si tratta di aspetti che oltrepassano le sole capacità metodologico-didattiche per trovare piena realizzazione all'interno di 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 interessati da disabilità (Mura, 2018).

Da un punto di vista teorico tali competenze trovano una sistematizzazione coerente all'interno del costrutto del *Social and Emotional Learning* (SEL), con il quale si indica un complesso intreccio di abilità utili per riconoscere e regolare le emozioni e stabilire relazioni positive e durature. Nello specifico, il SEL rimanda allo sviluppo armonico di cinque disposizioni che fanno riferimento all'autoconsapevolezza (*self-awareness*), all'autogestione (*self-management*), alla consapevolezza sociale (*social awareness*), alle capacità relazionali (*relationship skills*) e alla capacità di prendere decisioni responsabili (*responsible decision making*) (CASEL, 2003; Weissberg et al., 2015; Zins et al., 2007).

Sono dimensioni che innervano il discorso pedagogico-speciale fin dalle sue origini, trovando sostanza nei costrutti di *accompagnamento competente* (Canevaro, 2006), di *amore competente* (Gaspari, 2020), di *mediazione pedagogica* (Goussot, 2014), di *cura educativa* (Caldin, 2001; Gaspari, 2002) e in ulteriori concettualità che, seppur differenti nei riverberi prassico-operativi, si originano da una matrice comune, nella quale le dimensioni socio-relazionali ed emotive occupano un posto di rilievo nel profilo identitario del docente specializzato (Mura, 2022; Pavone, 2014).



Nonostante l'importanza delle competenze SEL nei contesti educativi, esse appaiono trascurate nei percorsi formativi iniziali e in servizio rivolti agli insegnanti (Jennings & Greenberg, 2009; Jones & Bouffard, 2012; Schonert-Reichl, 2019). A tal proposito, in ambito europeo, la consapevolezza sulla rilevanza del *Social and Emotional Learning* sta gradualmente influenzando le politiche comunitarie di *teacher education*, come evidenziato dal *framework* LifeComp 2020 della Commissione Europea (Sala et al., 2020) e dal progetto "Education 2030: The Future of Education and Skills" (OECD, 2018). Tuttavia, all'interno del contesto italiano, l'attenzione verso queste tematiche si è sviluppata solo recentemente (Bombieri, 2021; Morganti, 2018; Mura et al., 2023). In relazione a quest'ultimo aspetto, le iniziative finalizzate alla promozione delle competenze socio-emotive nelle scuole, tra cui la Proposta di Legge n. 2782/2020 e il più recente Disegno di Legge n. 2493/2022, si configurano come interventi sporadici, caratterizzati da un approccio emergenziale, rivelando l'assenza di strategicità che dovrebbe contraddistinguere le politiche nazionali di formazione dei docenti.

In tale scenario, inoltre, appare evidente la netta prevalenza di modelli di intervento didattico orientati sugli alunni, nei quali il ruolo dell'insegnante è definito esclusivamente in funzione delle sue capacità di condurre e realizzare programmi rivolti alla classe (Bridgeland et al., 2013; Gimbert et al., 2023; Molyneux, 2021). Sono, altresì, esigue le ricerche che esplorano le credenze, i significati, le esperienze professionali dei docenti e le loro consapevolezze sulla valenza che le competenze SEL possono acquisire nell'azione didattica, nella gestione dei processi di insegnamento-apprendimento e più in generale nel loro percorso di sviluppo professionale (Fedeli & Munaro, 2022; Valbusa et al., 2022).

Sulla base di tali considerazioni, il presente contributo si propone di indagare le percezioni di un gruppo di insegnanti specializzati sul ruolo che le competenze socio-emotive hanno assunto nella loro esperienza didattica. Attraverso un approccio qualitativo si esplorano le diverse declinazioni che il costrutto può assumere nell'agire didattico, identificando esigenze e specifici bisogni formativi utili all'elaborazione di un modello d'intervento capace di promuovere processi di sviluppo professionale.

## 2. Lo studio esplorativo: metodologia della ricerca

### 2.1 Domande di ricerca

In relazione alle finalità richiamate, l'indagine è stata organizzata attorno a due interrogativi principali:

- *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?*

### 2.2 Partecipanti

L'indagine ha coinvolto 17 docenti specializzati nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità selezionati su base volontaria.

I partecipanti, perlopiù di genere femminile (80%), hanno un'età compresa tra i 26 e i 60 anni. La maggior parte ha insegnato su posto di sostegno per 1-5 anni (82%) e non ha mai prestato servizio su posto comune (47%) o vi ha insegnato per un massimo di 5 anni (41%). Rispetto agli ordini di scuola, la maggioranza dei docenti insegna nella scuola primaria (39%), seguita dalle scuole secondarie di secondo grado (29%) e di primo grado (26%) (tabella 1).



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	<i>Docenti di scuola dell'infanzia e primaria:</i> 86% con diploma ante 2001 <i>Docenti di scuola secondaria:</i> 100% con laurea di vecchio o nuovo ordinamento

Tabella 1 – Caratteristiche dei partecipanti ai focus group

### 2.3 Strumenti

I docenti hanno partecipato a tre sessioni di *focus group* della durata di due ore ciascuno, calendarizzate una volta alla settimana. In base alle loro disponibilità, gli insegnanti sono stati suddivisi in tre gruppi con una numerosità che va dai 6 agli 8 partecipanti. Gli incontri si sono svolti *online* tramite la piattaforma *Microsoft Teams*, nel periodo da dicembre 2023 a febbraio 2024.

Le sessioni sono state organizzate attraverso un protocollo semi-strutturato, che prevedeva l'uso di vignette e domande aperte per stimolare il confronto sulle tematiche trattate, centrate sulle percezioni, sulle esperienze e sui bisogni dei partecipanti. Gli insegnanti sono stati chiamati a confrontarsi, a discutere e a riflettere sul ruolo che le competenze sociali ed emotive assumono all'interno dei contesti educativi, sul loro possibile impatto nei processi di insegnamento-apprendimento e sull'influenza che possono svolgere nel promuovere processi di sviluppo professionale (Hennink, 2014).

### 2.4 Analisi dei dati

Gli incontri sono stati registrati e successivamente trascritti *ad verbatim*. Sulle trascrizioni è stata eseguita un'analisi tematica, utilizzando il *software* MAXQDA 24, che ha permesso di identificare e di organizzare i temi emersi, sintetizzando le concettualità espresse dai partecipanti (Braun & Clarke, 2022). Nello specifico, dopo una prima lettura delle trascrizioni, i dati sono stati interpretati attraverso l'utilizzo di codici, che sono stati poi organizzati in temi specifici (Nowell et al., 2017) (tabella 2).



Citazioni	Codici	Sotto-temi	Temi	Interpretazione
«Io sono abbastanza affabile, quindi magari cerco in qualche modo di accomodare, anche perché noi di sostegno per forza, comunque sia, in un modo o in un altro, siamo <u>sempre un po' ospiti</u> nella classe di qualcun altro, purtroppo un po' è così» (D12).	Sentirsi ospiti	Relazioni tra colleghi	Sfide e difficoltà socio-emotive affrontate	Esclusione e isolamento
«Secondo me una volta capito il ruolo del docente di sostegno, noi abbiamo una <u>posizione molto più vantaggiosa</u> per rispondere in maniera positiva alle problematiche» (D13).	Perno della classe	Identità e ruolo dell'insegnante specializzato	Consapevolezze professionali acquisite	Consapevolezza del ruolo
«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. (...) <u>E la formazione, sicuramente, ci permette di lavorare in maniera professionale</u> » (D2).	Importanza della formazione socio-emotiva	Formazione continua e crescita professionale	Bisogni formativi emergenti	Sviluppo professionale

Tabella 2 – Analisi degli stralci e costruzione dei temi

### 3. Risultati: difficoltà socio-emotive, consapevolezza professionali e bisogni formativi dei docenti

Quanto delineato può essere meglio compreso ripercorrendo sinteticamente alcune esperienze e mettendo in evidenza i principali elementi emersi durante gli incontri. Tra questi, le *difficoltà socio-emotive*, le *consapevolezze professionali* e i *bisogni formativi* dei docenti rappresentano tre tematiche significative, che caratterizzano l'esperienza quotidiana degli insegnanti di sostegno (figura 1). Gli stralci di conversazioni, riportati nei paragrafi successivi, sono una selezione dei dati raccolti nel corso delle sessioni di gruppo.

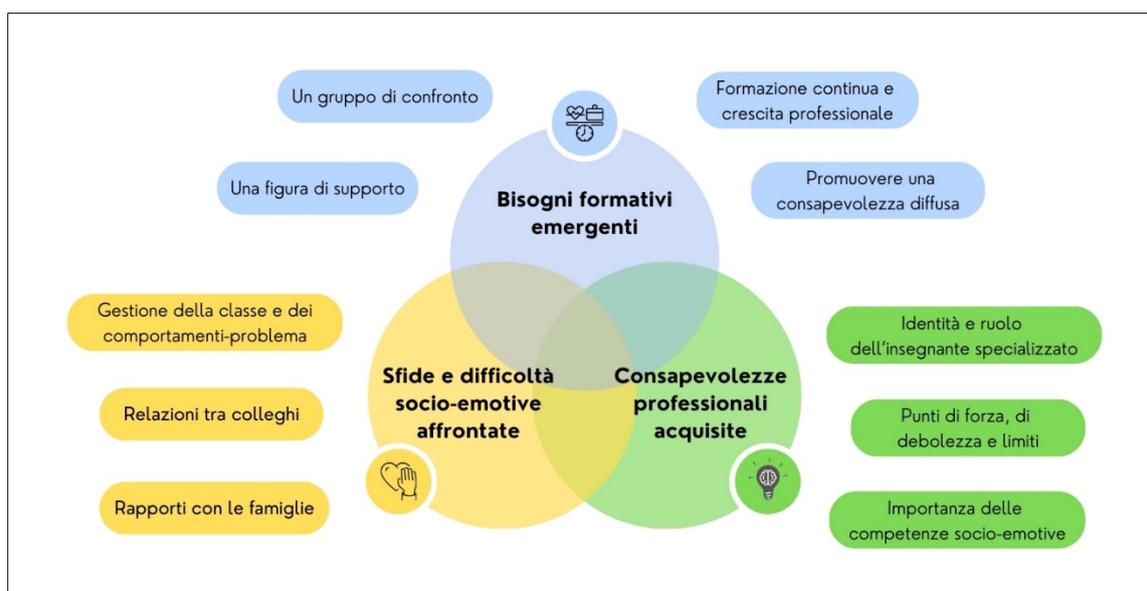


Figura 1 – Temi e sotto-temi emersi



### 3.1 Le difficoltà socio-emotive: complessità e vissuti dei docenti

Le difficoltà socio-emotive descrivono le sfide che contraddistinguono l'esperienza professionale dei docenti specializzati. Si tratta di un complesso ventaglio di situazioni – sia scolastiche che extrascolastiche – spesso connotate da una forte attivazione emotiva e da dinamiche interattive complesse. Esplorare e comprendere tali criticità permette di identificare le pressioni quotidiane, che influenzano il lavoro degli insegnanti, e il modo in cui tali difficoltà impattano sul loro benessere e sul loro agire didattico.

Il vissuto dei docenti coinvolti sembra essere spesso caratterizzato da sentimenti di impotenza, di inefficacia e di frustrazione, che talvolta possono sfociare in senso di colpa e insofferenza. Tra i principali fattori scatenanti, i partecipanti identificano i comportamenti dirompenti degli allievi: *«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). *«Sembra quasi di essere impotente, e ti sembra di non avere soluzione, che la cosa non sia proprio più gestibile»* (D5).

Anche la gestione della classe rappresenta un ulteriore fattore critico, attivando vissuti emotivi intensi: *«Ci sono dei momenti in cui gli studenti mi sembrano troppi rispetto a me che sono sola. C'è questa moltitudine che, soprattutto quando sono più grandi, tende a compattarsi, e la mia voce non è nulla in confronto a quella del ragazzo più lontano»* (D10). Alcuni partecipanti attribuiscono queste difficoltà alla specificità del ruolo dell'insegnante specializzato, che talvolta non è percepito dagli studenti con la stessa autorevolezza degli altri docenti: *«Spesso [l'insegnante specializzato] è riconosciuto diversamente anche dai bambini. Non ti riconoscono come la maestra di classe»* (D3).

Nell'esperienza dei partecipanti i rapporti con i colleghi, seppur fondamentali per garantire un ambiente di lavoro collaborativo ed efficace, sono spesso contraddistinti da dinamiche di esclusione o di conflitto, che influenzano significativamente l'esperienza professionale: *«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). *«Spesso devo mediare con i colleghi e talvolta diventa faticoso, niente di eccessivo, però comunque a fine giornata pesa anche quello»* (D16). *«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).

L'intersezione fra scuola e famiglia rappresenta un ulteriore elemento di criticità nelle narrazioni dei docenti: *«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). Gestire ed orientare efficacemente tali dinamiche diviene essenziale per costruire una *partnership* educativa autentica e per evitare il sorgere di tensioni e di incomprensioni, che possono rendere il lavoro educativo particolarmente arduo. Al contempo, gli insegnanti si trovano spesso a dover affrontare aspettative irrealistiche, una comunicazione carente e un generale senso di sfiducia da parte dei genitori degli studenti con disabilità: *«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). *«[La mamma] lo paragona a quello che fa a casa, a quello che il bimbo è a casa o quando fa terapia, 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, lei però questo non lo capisce»* (D1).

### 3.2 Le consapevolezza dei docenti: tra identità professionale e competenze socio-emotive

Nel corso degli incontri, le discussioni di gruppo si sono spesso soffermate su alcune delle caratteristiche che contraddistinguono il profilo identitario del docente. In particolare, i partecipanti hanno sottolineato la complessità e la poliedricità che caratterizza il ruolo dell'insegnante, capace di attivare processi inclusivi anche attraverso la gestione delle dinamiche socio-relazionali tra i differenti attori presenti nel contesto scolastico.



Si tratta di una competenza che, se opportunamente utilizzata, può consentire di acquisire una prospettiva «privilegiata» all'interno della classe: «Noi insegnanti specializzati abbiamo questo angolo prezioso che è l'osservazione, e io mi metto come "ricercatrice di attimi", che magari l'insegnante curricolare non percepisce» (D4). «Secondo me una volta capito il ruolo del docente di sostegno, noi abbiamo una posizione molto più vantaggiosa per rispondere in maniera positiva alle problematiche» (D13).

Nelle rappresentazioni dei partecipanti, inoltre, l'agire dell'insegnante specializzato si concentra anche sulla gestione delle dinamiche interattive sia con gli studenti che con i colleghi del team: «Per noi insegnanti di sostegno la quotidianità diventa anche l'arma segreta; viviamo veramente una quotidianità come se fossimo un po' "una famiglia", e quindi quella complicità che poi andiamo a costruire coi nostri studenti forse è dovuta anche a questo. Trascorriamo così tanto tempo insieme, accogliamo le confidenze, le paure, le perplessità, le ansie, i dubbi» (D11).

Le testimonianze sembrano evidenziare la reciprocità fra la dimensione socio-emotiva e quella apprenditiva, tratteggiando dinamiche di mediazione educativa, che permeano l'azione didattica del docente specializzato: «Rispetto a qualche anno fa, penso di aver maturato una maggiore consapevolezza di quello che può essere il ventaglio delle emozioni che è possibile vivere all'interno di un contesto come la scuola» (D14). «Siamo il filo d'unione tra colleghi che entrano ed escono dalla classe, tra diverse discipline e diverse attività» (D2).

Le consapevolezze maturate nell'esperienza professionale si riflettono nell'identificazione di un complesso ventaglio di capacità emotive. Tra queste, il riconoscimento empatico diviene essenziale per affrontare efficacemente le dinamiche interattive scolastiche e per cogliere i primi segnali di malessere nell'altro: «Mi rendo conto che 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). «Sono molto attenta al benessere di chi mi circonda, di chi lavora con me e anche degli alunni. Forse riesco a cogliere i segnali, i primi segnali di malessere [nell'altro]» (D9).

Il quadro tratteggiato definisce un profilo dell'insegnante nel quale le competenze socio-relazionali ed emotive contribuiscono a definire la sua identità professionale e la sua capacità di affrontare le sfide educative quotidiane. Al contempo, lascia intravedere l'esigenza, da parte dei partecipanti, di una formazione socio-emotiva orientata a migliorare l'efficacia didattica e il benessere psicosociale dei docenti: «Solo così si può lavorare in modo efficace coi ragazzi. 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). «Dovremmo essere noi i primi in grado a saper gestire l'emotività e la qualità delle nostre relazioni sociali, [...] perché molto spesso siamo sempre così concentrati sul lavoro specifico [...] e non ci preoccupiamo magari di come stiamo noi. Tutte le difficoltà che affrontiamo, se fossimo più consapevoli e avessimo più competenze socio-emotive, riusciremmo a gestirle meglio» (D8).

### 3.3 Bisogni professionali e necessità formative: l'emergere di nuove esigenze

Le difficoltà e le consapevolezze professionali condivise dagli insegnanti rivelano l'emergere di specifiche esigenze formative, essenziali per arricchire la professionalità dei docenti e per orientare la loro azione didattica.

Nelle narrazioni dei partecipanti si rintraccia un chiaro bisogno di crescita professionale rispetto ai temi analizzati: «Cosa posso fare per migliorare? Queste sono domande che mi faccio spesso e a cui cerco di dare delle risposte» (D16). Al contempo, si osserva la necessità di promuovere consapevolezza diffusa circa l'importanza delle competenze socio-emotive, consentendo a tutti i membri della comunità educativa di riconoscerne il valore: «Alcuni docenti curricolari, quando parli di questo tipo di argomento se la ridono [...] come se non servisse a niente» (D8). «Penso che sia un aspetto considerato secondario rispetto a quelle che sono le altre incombenze della scuola, non è sicuramente al primo posto, ci sarebbe bisogno di una maggiore consapevolezza» (D14). «Abbiamo proprio tanta necessità di essere guidati, [di] essere



*ascoltati e consigliati, lo gridiamo a gran voce ogni volta nei Collegi, che abbiamo necessità di formazione sotto questo aspetto» (D4).*

L'esigua presenza di opportunità formative, oltre ad essere un fattore limitante per la diffusione di tali tematiche, viene anche avvertita come una lacuna nella preparazione professionale del corpo docente: *«Credo che si faccia poca formazione dal punto di vista socio-emotivo. Ad esempio, i corsi che vengono attivati all'interno della mia scuola, tra quelli attivati quest'anno nessuno trattava l'argomento» (D6).*

Inoltre, dalle narrazioni sembra emergere un'esigenza di confronto, di dialogo e di condivisione con i colleghi. Le esperienze collegiali e i gruppi di lavoro, pur presenti nei differenti ordinamenti scolastici, non sembrano rispondere alle necessità dei partecipanti, poiché troppo sbilanciati sul versante amministrativo: *«Noi abbiamo poche opportunità di stare in gruppo. Cioè il nostro unico gruppo è il Consiglio di classe che si riunisce una volta ogni tre mesi. Ma hai mezz'ora e hai le parti burocratiche da fare. [...] Quindi, in questo senso, a scuola c'è poco rispetto alla parte socio-emotiva e per il confronto con i colleghi» (D14).* *«Prevedere, anche settimanalmente, il punto della situazione, [...] quindi trovare anche degli spazi e dei punti fermi per discutere sui nostri studenti» (D7).* *«Il fatto anche di condividere certe dinamiche col team, perché no? [...] Ci vorrebbe proprio un lavoro, anche in classe, nel team, in cui si dedica del tempo alle competenze socio-emotive» (D3).*

Pur con le dovute differenze tra ordini e gradi scolastici, le esperienze professionali condivise convergono sull'assenza di momenti e di spazi dedicati al confronto, all'analisi e al sostegno reciproco. Ciò incide sulle possibilità di condividere esperienze, strategie e difficoltà, elementi che costituiscono le dimensioni principali dell'agire riflessivo sull'esperienza.

A tal proposito, non è casuale che gli insegnanti coinvolti si focalizzino sull'importanza di confrontarsi con figure di supporto capaci di orientare e di offrire competenze specialistiche: *«Se ci fosse una figura all'interno della scuola con cui poter "svuotare il sacco", secondo me aiuterebbe, [...] perché ti aiuta a vedere tutta una serie di cose che magari sul momento non riesci a vedere. Un'analisi profonda, per provare a mettersi in discussione e a trovare soluzioni. Anche quando sembra impossibile poi alla fine si riesce a trovare la soluzione» (D11).* *«Una figura, un coach – se lo vogliamo chiamare così – sarebbe sicuramente importante. Una figura alla quale affidarci nel momento della difficoltà, [...] che potesse intervenire nei momenti di burnout, quando lo stress raggiunge il massimo, [...] perché le situazioni sono tante e, man mano che andiamo avanti sembrano sempre più difficili» (D5).*

Oltre a configurarsi come specifiche esigenze professionali, la supervisione e il supporto fra pari costituiscono gli elementi principali che i partecipanti ricercano attivamente nei percorsi formativi e di aggiornamento professionale: *«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).* *«Perché sì, tu puoi fare un lavoro su te stesso, puoi raccontarti di cosa sta andando bene, cosa sta andando male, ma se non hai il confronto con gli altri, che si trovano nella tua stessa situazione ma in contesti e in ambienti differenti, alla fine rimani sempre chiuso nel tuo mondo» (D14).*

#### 4. Considerazioni conclusive

I percorsi di *focus group* realizzati insieme ai partecipanti hanno consentito di riflettere sulle caratteristiche principali della vita scolastica dei docenti, evidenziando il ruolo che le competenze socio-relazionali ed emotive svolgono nell'orientare l'azione didattica. Gli insegnanti, attraverso l'analisi delle esperienze professionali, hanno potuto soffermarsi criticamente sulla complessità della professionalità docente e sulle sfide educative che, quotidianamente, sono chiamati ad affrontare.

Attraverso la discussione e il confronto fra pari, è stato possibile individuare e delimitare le aree di problematicità e le dimensioni affettive, sociali e relazionali ad esse correlate. La gestione delle condotte disfunzionali degli studenti, la collaborazione con i colleghi, il dialogo autentico e la ricerca di una *partnership* educativa con le famiglie si confermano criticità particolarmente significative per l'azione del do-



cente specializzato, caratterizzando un contesto educativo in continua evoluzione e sempre più complesso da comprendere.

L'opportunità di condividere le biografie professionali, inoltre, ha consentito agli insegnanti di oggettivare la loro esperienza, di far emergere consapevolezze e di identificare specifiche necessità, con riferimento soprattutto ai bisogni di formazione. Il mancato interesse per le dimensioni emotive e sociali nell'agire educativo e didattico del docente, così come l'assenza di spazi per la riflessione e per il confronto fra colleghi, sembrano segnalare – nella percezione dei partecipanti – un vuoto relazionale, che esacerba il senso di solitudine (educativa e didattica) del docente specializzato. Pur con le dovute cautele di generalizzazione e con le necessarie differenziazioni fra diversi ordini e gradi di scuola, gli elementi riportati confermano quanto emerge dalla letteratura, mettendo in risalto l'assenza di percorsi di formazione, iniziali e in itinere, rivolti all'acquisizione da parte dei docenti di competenze socio-relazionali ed emotive.

Al contempo, le narrazioni dei partecipanti hanno permesso di tratteggiare un profilo di docente specializzato multidimensionale e complesso, nel quale alle competenze didattico-metodologiche, riflessive ed organizzative si integrano le capacità di identificazione empatica, la gestione intenzionale dei processi comunicativi, la regolazione dei propri stati emotivi e l'attenzione ai bisogni e alle specificità dello studente. Si tratta di considerazioni che lasciano chiaramente emergere la presenza di specifici bisogni formativi da parte dei partecipanti, i quali reclamano percorsi per sostenere e valorizzare tali competenze, anche attraverso modelli di formazione atti a promuovere il confronto, la narrazione e la condivisione di esperienze in spazi comunitari.

In tal senso, i risultati rappresentano la prima fase di un più ampio processo di ricerca finalizzato all'elaborazione di un modello formativo esperienziale (Mura et al., 2023), in cui i docenti possano riflettere sull'esperienza, costruire conoscenze e repertori di pratiche condivise, così da integrare stabilmente le dimensioni socio-relazionali ed emotive nella loro azione didattica.

## Riferimenti bibliografici

- Baudrillard, J. (2010). *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture*. Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Bombieri, R. (2021). *Social and emotional learning. Il valore dell'educazione socio-emotiva a scuola*. Verona: Libreria Cortina.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A practical guide*. SAGE.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL. Civic Enterprises*.
- Caldin, R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: CLEUP.
- Canevaro, A. (2006). Accompagnare nel progetto di vita. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 5(4), 331–339.
- CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. ERIC Clearinghouse.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- 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.
- Gaspari, P. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*. Guerini Scientifica.
- Gaspari, P. (2014). *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2020). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- 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>
- Goussot, A. (2014). "Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 55–66.



- Goussot, A. (2015). *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?* V(9), 15–47.
- Han, B. (2023). *Infocrazia. La digitalizzazione e la crisi della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Hennink, M. M. (2014). *Understanding Focus Group Discussions*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199856169.001.0001>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Molyneux, T. (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>
- Morganti, A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Mura, A. (2012). *Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2015). L'insegnante specializzato: radici e ali. In A. Mura, L. de Anna, & P. Gaspari (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 27–42). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2022). Pedagogia Speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative. In R. Caldin (Ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (Vol. 2 pp. 89–98). Trento: Erickson.
- 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.
- 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. (2024). Il “pensare” e il “fare” inclusivo: libertà e responsabilità nella professionalità dell'insegnante (C. Giaconi & P. Aiello, Eds.; pp. 49–56). Brescia: Morcelliana.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- OECD (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. *OECD Education Policy Perspectives*, No. 98, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- 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.
- 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>
- Valbusa, F., Bombieri, R., Traina, I., Silva, R., Bevilacqua, A., & Ubbiali, M. (2022). Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative. *RicercaAzione*, 14(2), 1–16.
- 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, T. P. Gullotta, & R. P. Weissberg (Eds.), *Handbook for Social and Emotional Learning* (pp. 3–19). Guilford.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zurru, A. L. (2024). Gli allievi con altri bisogni educativi speciali. In L. d'Alonzo & C. Giaconi (Eds.), *Manuale per l'inclusione* (pp. 254–262). Brescia: Morcelliana.